

University of Groningen

Helden, groeiers, strijders en schelmen

Moenandar, Sjoerd-Jeroen; Huisman, Krina

Published in:
Het onzekere voor het zekere

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Version created as part of publication process; publisher's layout; not normally made publicly available

Publication date:
2014

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Moenandar, S.-J., & Huisman, K. (2014). Helden, groeiers, strijders en schelmen: Een opzet voor narratieve studieloopbaanbegeleiding. In F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff, & G. Weijers (editors), *Het onzekere voor het zekere: Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen* (blz. 111-146). Garant Publishers.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Helden, groeiers, strijders en schelmen¹

Storytelling in studieloopbaanbegeleiding

Krina Huisman & Sjoerd-Jeroen Moenandar

Van studenten in het hoger beroepsonderwijs in Nederland wordt verwacht dat zij continu op hun persoonlijke en professionele ontwikkeling reflecteren. Vrijwel alle HBO-studies hebben hiertoe studieloopbaanbegeleiding tot een vast onderdeel van het onderwijsprogramma gemaakt. Studieloopbaanbegeleiding wordt per hogeschool verschillend ingevuld, maar bestaat meestal uit groepsessies en persoonlijke gesprekken tussen studenten en studieloopbaanbegeleiders, naast persoonlijke opdrachten en groepswork waar een cijfer voor gegeven wordt. Studieloopbaanbegeleiding is bedoeld om studenten bij te brengen hoe te reflecteren op hun persoonlijke ambities en beweegredenen, om zo tot bewustere keuzes te kunnen komen voor wat betreft studie en carrière (Mittendorf, Jochems, Meijers & Brok, 2008). Met studieloopbaanbegeleiding worden zodoende twee doelen nagestreeft: (1) het begeleiden van de studievoortgang van de student en (2) het voorbereiden van de student op de beroepspraktijk door te oefenen in de voor een carrière benodigde competenties en het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit (Kuijpers, 2003; Wijers & Meijers, 1996).

In dit hoofdstuk zullen wij beargumenteren dat studieloopbaanbegeleiding in haar huidige vorm een ‘top down’-vorm heeft, waarbij analyse voorafgaat aan reflectie. Doordat

¹ Met dank aan Frank Bussink en Bob Dijkgraaf die meegedacht hebben over het gebruik van storytelling bij studieloopbaanbegeleiding. Frans Meijers en Gerard Wijers, die eerdere versies van dit hoofdstuk van commentaar voorzagen, willen wij bedanken voor hun nuttige wenken en adviezen. Wieke van der Zee willen wij bedanken voor haar grondige redactiewerk.

studenten bij hun reflectie moeten uitgaan van analytische modellen, meestal afkomstig uit de wereld van management en bedrijfsvoering, bestaat het risico dat de ervaring van de student zelf buiten het bereik van de studieloopbaanbegeleiding blijft: het analytisch model schrijft voor over welke ervaring gereflecteerd moet worden en hoe die reflectie eruit moet zien. Als alternatief voor of aanvulling op de huidige praktijk stellen wij storytelling voor. In storytelling wordt uitgegaan van de ervaring zelf, zodat een 'bottom up'-benadering mogelijk wordt: reflectie gaat dan vooraf aan analyse, zodat de analyse zelf veel dichterbij de ervaring van de student blijft. De student wordt zo in staat gesteld op eigen voorwaarden te vertellen wat er tijdens de studie gebeurd is en hoe hij dit beleefd heeft.

Storytelling – het vertellen van verhalen – is volgens ons vooral zo geschikt voor studieloopbaanbegeleiding omdat een verhaal, zoals wij het definiëren, altijd een hoofdpersonage heeft en een hoofdpersonage altijd handelt. De opdracht aan studenten om een verhaal te maken over hoe zij een (deel van hun) studie ervaren hebben, staat gelijk aan studenten vragen om van zichzelf een hoofdpersonage te maken – en dus om zichzelf neer te zetten als iemand die iets doet, in plaats van iemand die alleen maar iets overkomt. Met andere woorden, wie verhalen vertelt met zichzelf in de hoofdrol, verkrijgt daarmee *agency*, oftewel het vermogen uit zichzelf te handelen en keuzes te maken. De student die een verhaal maakt van de wijze waarop hij de studie beleeft, kan niet volstaan met zichzelf neer te zetten als iemand die lijdzzaam ondergaat wat er gebeurt, maar moet nadenken over wat hij zelf gedaan heeft.

In dit hoofdstuk maken we gebruik van de resultaten van een pilotstudie die in het najaar van 2013 uitgevoerd is. Vierentwintig derde- en vierdejaars studenten werd gevraagd om drie maanden een logboek bij te houden van hun studeerervaringen. Vervolgens moesten ze verslag van deze ervaringen doen in de vorm van een *mini-story of me*. Omdat het ging om studenten die een minor storytelling volgden, konden studenten zonder verdere inleiding in storytelling tot dit verhaal komen. De opdracht luidde: vertel op narratieve wijze waar je geweest bent, waar je nu staat en waar je naartoe gaat.² Daarnaast zijn vijf semigestructureerde diepte-interviews gehouden met deelnemende studenten over hun ervaringen met reflectie op het HBO en is gesproken met studieloopbaanbegeleiders die verbonden waren aan de opleiding waar de minor een onderdeel van is.

In het eerste deel van dit hoofdstuk zullen we studieloopbaanbegeleiding zoals dat momenteel aan het HBO gegeven wordt, kritisch bespreken. We gaan daarbij in op de mo-

² Een opdracht die aansluit op Savickas' omschrijving van loopbaanverhalen als verhalen die 'tell how the self of yesterday became the self of today and will become the self of tomorrow' (Savickas, 2005, p. 58).

dellen aan de hand waarvan gereflecteerd wordt. Zoals we zullen laten zien, gaan deze modellen al snel functioneren als rationalisaties vooraf. Daardoor blijft de studieloopbaanbegeleiding vaak beperkt tot een, zoals een studieloopbaanbegeleider het tijdens onze pilotstudie formuleerde, ‘invuloefening’. De begeleiding gaat dan voorbij aan hoe studenten hun studie daadwerkelijk ervaren hebben. Vervolgens introduceren wij storytelling als een methode waarmee wel dicht bij de ervaring van de studenten gebleven kan worden. Dit deel van ons hoofdstuk functioneert daarnaast als een inleiding in storytelling. Studieloopbaanbegeleiders kunnen met het materiaal direct aan de slag: er worden twee concrete opdrachten beschreven en er wordt praktische informatie gegeven die studenten nodig hebben om tot een studieverhaal te komen.

In het derde deel introduceren we een typologie van verhalen en hoofdpersonages. Deze typologie is gebaseerd op het werk van de Russische semioticus Mikhail M. Bakhtin. Met dit model kan geanalyseerd worden hoe de student de eigen ontwikkeling door de tijd heen ervaren heeft en hoe hij zich verhoudt tot de leeromgeving. We onderscheiden voor studieverhalen vier typen hoofdpersonages: helden, groeiers, strijders en schelmen-avonturiers. Ieder van deze typen heeft een eigen vorm van ontwikkeling en een eigen manier van zich verhouden tot de leeromgeving. De typologie kan gebruikt worden als startpunt voor een dialoog met de student over de afgesloten studieperiode en de persoonlijke en professionele ontplooiing van de student tijdens deze periode. Hoe deze dialogische studieloopbaanreflectie eruit zou kunnen zien, bespreken wij in het laatste deel van dit hoofdstuk. We benoemen de drie fasen waaruit een dergelijke studieloopbaanreflectie volgens ons zou moeten bestaan: (1) formulering van een studieverhaal door de student; (2) analyse van het verhaal door student en studieloopbaanbegeleider; en (3) integratie van de analyse en dialoog in een nieuw studieverhaal. We zullen laten zien hoe zowel de reflectie zelf, als de analyse van die reflectie door student en studieloopbaanbegeleider dialogisch van aard is.

Verhalen waarin studenten vertellen hoe zij (een deel van hun) studie beleefd hebben, duiden wij in dit hoofdstuk aan als *studieverhalen*. Het gaat om relatief eenvoudige verhalen, omdat ze een vrij korte periode uit het leven van de studenten beslaan en als centraal onderwerp de beleving van de studie hebben. Studieverhalen zijn een subgenre van wat wel loopbaanverhalen (*career stories*) genoemd zijn: verhalen waarin verslag van (een deel van) een professionele carrière gedaan wordt (Meijers & Lengelle, 2012). Loopbaanverhalen zijn zelf weer te zien als een specifieke vorm van *life writing*: het narratief presenteren van persoonlijke ervaringen (Eakin, 2004, p. 1). Of onze typologie daarmee ook toepasbaar is op alle verhalen die onder loopbaanverhalen en life writing vallen, zal nader onderzocht moeten worden. Omdat verhalen uit deze overkoepelende genres vaak veel grotere periodes beslaan en minder rond één specifieke ervaring geconcentreerd zijn, zijn zij ook veel complexer – en daarmee minder eenvoudig in modellen te vatten. Zo bestaat

een loopbaanverhaal uit verschillende episodes, dat wil zeggen, ‘unified sets of events that stand out from others and have particular significance’ (Meijers & Lengelle, 2012, p. 2). Te verwachten valt dat het hoofdpersonage van een loopbaanverhaal zal verschillen per episode. Een loopbaanverhaal zal dus zelden eenduidig te plaatsen zijn in onze typologie. En zelfs voor studieverhalen geldt dat de hoofdpersonages niet altijd volledig voldoen aan één van de vier types, waartussen de grenzen niet scherp afgebakend zijn. De typologie is dan ook bedoeld om de ontwikkeling van de student en zijn verhouding tot de werkomgeving in kaart te brengen – niet om de student aan de hand van typen in hokjes te stoppen. Het gaat om een startpunt voor dialoog tussen student en studieloopbaanbegeleider, niet een definitieve analyse.

1. Studieloopbaanbegeleiding in de praktijk

Het belang dat binnen het hoger beroepsonderwijs gehecht wordt aan studieloopbaanbegeleiding, kan gezien worden als een poging van hogescholen om in te spelen op de toenemende individualisering in de maatschappij en de steeds flexibeler wordende arbeidsmarkt (Bauman, 2000; Giddens, 1991; Welten, 2013). De arbeidsmarkt kent een groeiend aantal ‘vage’ posities en een dalend aantal vaste contracten. Dit vereist een hoge mate van flexibiliteit en zelfsturing van professionals. Studenten moeten hierop worden voorbereid (Meijers & Lengelle, 2012; Welten, 2013). Traditionele structuren worden ingeruild voor alsmaar veranderende netwerken en het individu wordt ‘opgesplitst in een reeks van korte-termijnprojecten en episodes die in beginsel oneindig is’ (Bauman, 2005, p. 17). Tegen deze achtergrond van continue verandering en versnippering is de nadruk binnen het onderwijs komen te liggen op competentie- en praktijkgericht leren. De hogescholen verstevigen het contact met het werkveld, geven stages een belangrijkere rol binnen de opleidingen en stellen studieloopbaanbegeleiders aan die studenten moeten helpen ‘leren [te] reflecteren op hun persoonlijke ambities en motieven’, met als doel het maken van bewustere toekomstkeuzes en te komen tot het ondernemen van actie op het gebied van school en loopbaan (Mittendorff, Van der Donk & Gellevij, 2012, p. 121).

Uit onderzoek blijkt echter dat studieloopbaanbegeleiding in de praktijk niet zonder problemen verloopt. Docenten krijgen studieloopbaanbegeleiding er vaak als extra taak bij, wat betekent dat ze niet altijd voldoende tijd en kennis hebben om studenten adequaat te begeleiden. Net als de studenten hebben docenten vaak moeite met zelfstandig reflecteren, waardoor er cruciale fasen in het reflectieproces worden overgeslagen (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Middendorff, Van der Donk & Gellevij, 2012). Daarnaast wordt de centrale opdracht van studieloopbaanbegeleiding – reflectie – door studenten vaak gezien als een nutteloze exercitie: zij zetten zich eraan omdat de studiepunten die ervoor staan nu eenmaal gehaald moeten worden, niet omdat zij voelen dat zij door het

schrijven van een persoonlijk dossier of portfolio overzicht en controle krijgen over hun studieloopbaan (Mittendorff, Meijers, Jochems & Den Brok, 2008).

Reflectie vind bij studievoortgangbegeleiding in Nederland vaak plaats aan de hand van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) en persoonlijke dossiers, waarmee de studievoortgang en de voorbereiding op de arbeidsmarkt van de student beoordeeld kunnen worden. Modellen die de studenten daarbij aangereikt krijgen om tot formulering en analyse van studiedoelen, studievoortgang en eigen functioneren te kunnen komen, zijn bijvoorbeeld SMART (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden³) voor de formulering van studiedoelen, STARR (een heldere beschrijving van de Situatie, de Taak die de student had, de Aktie die hij ondernomen heeft, het Resultaat dat dat opleverde en een Reflectie op het proces⁴) voor het formuleren van het eigen functioneren, en SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats⁵) voor het in kaart brengen van de studievoortgang en de eigen competenties en mogelijkheden.

Het is precies het gebruik van deze modellen dat ervoor zorgt dat analyse – dat wil zeggen, het in kaart brengen van de werkelijkheid aan de hand van vooraf geconstrueerde categorieën – voorafgaat aan reflectie. Met reflectie bedoelen we de ordening van bepaalde ervaringen in een tijdsschema van verleden, heden en toekomst, ‘gericht op nieuwe inzichten en vervolgacties voor de toekomst’ (Mittendorff et.al., 2012). Dat hoeft niet per se aan de hand van analytische modellen. Narratieve reflectie zoals wij die in dit hoofdstuk voorstellen, laat de student vrij om de studeerervaring zelf te benoemen en te omschrijven, uitgaande van de ervaring zelf. Pas daarna komt de analyse van die ervaring in een dialoog tussen student en studieloopbaanbegeleider.

Wanneer analyse echter voorafgaat aan reflectie, reiken de gebruikte modellen bepaalde criteria aan die bepalen welke aspecten van de persoonlijke ervaring van de student relevant zijn. Daarnaast halen ze de ervaring uit de oorspronkelijke persoonlijke context, om ze vervolgens te recontextualiseren in het onpersoonlijke ideaal van groei en ontwikkeling dat ten grondslag ligt aan deze modellen (waarvan het overigens de vraag is hoe relevant zij zijn voor studenten, het gaat immers om modellen die binnen managementstudies en bedrijfskunde ontwikkeld zijn). In de praktijk kan dit ertoe leiden dat studenten de modellen invullen zonder daadwerkelijk op het eigen handelen te reflecteren. Zoals Mi-

³ Hoewel de letters SMART door de jaren heen verschillend ingevuld zijn. De oorspronkelijke SMART-criteria zijn geformuleerd door George T. Doran (1981, pp. 35–36).

⁴ Deze ‘methode’ is oorspronkelijk ontworpen als de STAR-techniek (Situation, Task, Action, Result), een behavioristische methode voor sollicitatiegesprekken.

⁵ De SWOT-analyse is in de jaren zestig van de vorige eeuw ontworpen door een team van bedrijfskundigen onder leiding van Albert S. Humphry, verbonden aan het Stanford Research Institute (Humphry, 2005).

chael⁶, een van de deelnemers aan onze pilotstudie, het tijdens een diepte-interview formuleerde: 'En dat heb ik dus ook met reflectie. Als je maar wat invult dan is het wel goed. Dus dan heb je er ook geen bal aan. En dat bedoel ik met die invulformulieren. Dat is invullen om het invullen.' In het ergste geval is de uitwerking van de modellen zelfs geen 'invuloefening' meer, waarbij tenminste nog de oorspronkelijke ervaring zo aangepast wordt dat deze in het model past. Zo merkte een andere geïnterviewde deelnemer op:

Maar het eerste jaar, toen moest je zo'n POP schrijven. In het begin doe je dat heel serieus, maar op een gegeven moment kom je erachter dat je heel makkelijk wegkomt met simpele antwoorden en als je een beetje invult wat ze willen, dat het goed is [...] Ik wil graag leren plannen, zegt iedereen dan vaak. En ja, dat zijn gewoon van die dingen die verzin je een beetje.

Hier is zelfs geen oorspronkelijke studeerervaring meer in kaart gebracht, maar wordt er één uit de duim gezogen om iets te kunnen schrijven dat aansluit bij de gebruikte modellen. Het resulterende Persoonlijke Ontwikkelingsplan heeft dan natuurlijk weinig persoonlijk meer.

Terecht halen Mittendorff, Meijers, Jochems & Den Brok (2008) in dit verband de Franse filosoof Michel Foucault aan. Het in kaart brengen van gedrag, eigenschappen en ontwikkeling van personen in de vorm van (persoonlijke) dossiers, dient volgens Foucault drie doelen. De dossiers worden ten eerste gebruikt voor *observatie*, het in de gaten houden van individuen en populaties. Daarnaast dienen zij een *normaliserende beoordeling*: de dossiers kunnen gebruikt worden om het individu dat in het dossier beschreven wordt te toetsen aan een norm – wat correctie bij afwijking van de norm mogelijk maakt. Ten slotte is een dossier bedoeld ter *examinering*: aan de hand van het dossier kan bepaald worden of het individu 'voldaan heeft' en 'beloond' of juist 'bestraft' moet worden. Deze functie van het dossier is te vergelijken met het *panopticum*: een koepelgevangenis waar vanuit één centraal punt een groot aantal cellen bewaakt kunnen worden. De kracht van het panopticum zit volgens Foucault in het feit dat de gevangenen niet weten of de bewaker hen wel of niet in de gaten houdt. Zij zullen zich daarom altijd gedragen alsof zij bekeken worden. De observerende, normaliserende en examinerende blik van de bewaker wordt dus door de gevangenen geïnternaliseerd: zij bekijken zichzelf voortdurend met de blik die zij toeschrijven aan de bewaker en passen hun gedrag daaraan aan (Miltenburg & De Wit, 2009; Foucault, 1989).

Studieopdrachten als een persoonlijk ontwikkelingsplan en persoonlijk dossier, gaan op eenzelfde manier functioneren in de praktijk die door de hierboven aangehaalde stu-

⁶ Namen van studenten en plaatsnamen in hun *mini-stories of me* zijn geanonimiseerd.

denten beschreven wordt. In plaats van de door de student opgedane ervaringen en zijn verwachtingen en ambities, geeft de reflectie tijdens studieloopbaanbegeleiding het gewenste gedrag weer dat hoort bij de door de student geïnternaliseerde verwachtingen. Een voorbeeld hiervan zagen we tijdens onze pilotstudie. Om zich ervan te vergewissen dat de opdracht van het *mini-story of me* goed begrepen was, stuurde Tamara aan het begin van de studiekeerperiode een voorlopige opzet aan de docent. Deze opzet bevatte ook al een inleiding, waarin de student het volgende schreef:

Door het maken van dit dossier ben ik bewust geworden van mijn eigen capaciteiten maar ook van mijn valkuilen. Bewustwording is een belangrijke basis bij de persoonlijke ontwikkeling, vanaf hier kan ik verder met het versterken van mijn zwakke punten en met het uitbreiden van mijn sterke punten.

Voordat de minor waarop gereflecteerd moest worden in het *mini-story of me* begonnen was, wist de student in kwestie blijkbaar al dat aan het eind geconstateerd moest worden dat er sprake is geweest van bewustwording en persoonlijke ontwikkeling. Reflectie moet altijd leiden tot de constatering van groei en verbetering – of deze nu plaats heeft gevonden of niet.

Dit ideaal van groei en verbetering doet denken aan de heersende ideologie in kapitalistische maatschappijen. Zoals men spreekt van een economische crisis wanneer er geen of minder groei is en zoals zelfs bedrijven en organisaties die prima functioneren klanttevredenheidsonderzoeken en enquêtes afnemen om zich te verbeteren, zo wordt de student die moet reflecteren over zijn studievoortgang ervan doordrongen dat reflectie bedoeld is om te tonen dat je nu beter bent dan eerst. Als de student al concludeert dat er geen groei is geweest, dan zal dat met de constatering gepaard gaan dat er tenminste sprake is van bewustwording: de student trekt lering uit wat er gebeurd is en formuleert hoe de komende tijd gezorgd zal worden dat er wel groei komt. De student leert zo een observerende, normaliserende en examinerende blik te internaliseren die voortdurend in de gaten houdt of er wel groei en verbetering heeft plaatsgevonden. Reflectie gaat functioneren als mentaal panopticum.

De vraag is natuurlijk of 'ontwikkeling' en 'bewustwording' altijd daadwerkelijk deel uitmaken van het leerproces. Hier wreekt zich de *top down* benadering, waarbij analyse voorafgaat aan reflectie: de student moet de doorlopen studiefase analyseren aan de hand van modellen die een aantal zaken – zoals ontwikkeling – veronderstellen en daar vervolgens op reflecteren. De student reflecteert dan echter op wat de modellen doen oplichten – en dat hoeft natuurlijk niet altijd te zijn wat door de student zelf als belangrijk ervaren wordt. Wat buiten SMART, SWOT en STARR ligt, komt immers niet aan bod. Het is

echter niet ondenkbaar dat juist dat door de student als het meest waardevolle van de doorlopen studiefase gezien zou worden wanneer reflectie vooraf zou gaan aan analyse.

2. Narratieve studieloopbaanbegeleiding en storytelling

Binnen het onderzoek naar en advies voor (studie)loopbaanbegeleiding is er in toenemende mate aandacht voor de mogelijkheden van een narratieve benadering. Belangrijk in dit opzicht is de bundel *Wiens verhaal telt?* (Meijers, 2012), waarin verschillende onderzoekers voor een dergelijke benadering pleiten. Narrativiteit wordt daarbij vaak gekoppeld aan dialogiciteit: de begeleiding moet bestaan uit praten *met*, in plaats van alleen maar praten *tegen* degenen die begeleid worden (zie ook Winters et al., 2009). Deze dialogische benadering wordt mogelijk gemaakt door de verhalen die verteld worden door degenen die begeleid worden als uitgangspunt te nemen. Dit is precies de *bottom up* benadering waar wij in dit hoofdstuk voor pleiten.

Naast aandacht voor de dialoog tussen begeleider en begeleide, heeft de dialogische benadering ook oog voor de innerlijke dialogen die spreken uit de verhalen die we over onszelf vertellen. Hier wordt voortgebouwd op de theorie van het dialogische zelf van Hubert Hermans, waarin een aantal noties van Mikhail Bakhtin geoperationaliseerd worden voor de psychologie. Bakhtin heeft in zijn literatuurwetenschappelijke onderzoek geconstateerd dat een van de meest kenmerkende eigenschappen van de moderne roman de polyfonie, of meerstemmigheid, van de tekst is: in een roman spreekt niet één spreker – zoals dat bijvoorbeeld in een politieke redevoering wel het geval is – maar valt een veelvoud aan stemmen en maatschappelijke discoursen te beluisteren.⁷ Dit idee van meerstemmigheid integreert Hermans in zijn bespreking van het psychologische vraagstuk van ‘het zelf’. Het zelf, schrijft Hermans, is een ‘society of the mind’, die niet bestaat uit een enkelvoudig en kernachtig ‘ik’, maar juist uit meerdere ‘ik-posities’: ‘The I moves in an imaginal space [...] from the one to the other position, creating dynamic fields in which self-negotiations, self-contradictions and self integrations result in a great variety of meanings’ (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Ook externe stemmen van personen die een grote invloed op ons hebben, zoals ouder, docent of vriend of vriendin, kunnen geïnternaliseerd worden en dialogen op gang zetten.

⁷ Overigens zijn ook politieke redevoeringen volgens Bakhtin meerstemmig, omdat alle taal nu eenmaal meerstemmig is – eerder gebruik van woorden ‘kleeft’ als het ware aan deze woorden en spreekt mee als die woorden opnieuw gebruikt worden – maar zij proberen deze meerstemmigheid te onderdrukken, terwijl bijvoorbeeld een moderne roman deze meerstemmigheid juist intensificeert (Bakhtin 1986, 92).

Gevoeligheid voor het dialogische karakter van de verhalen die we vertellen, kan ons doen inzien waarom een verhaal geformuleerd is zoals het is. Zo zal in de praktijk van studieloopbaanbegeleiding zoals we die in de vorige paragraaf beschreven hebben, het verhaal van studenten – voor zover er al sprake is van een verhaal in de zin die wij hier hanteren, maar daarover hieronder meer – vooral in dialoog staan met de hierboven beschreven verwachting van ontwikkeling en bewustwording, al dan niet toegeschreven aan de specifieke studievoortgangbegeleider die de reflectie gaat lezen. Tegelijkertijd blijkt uit de hierboven genoemde onderzoeken en de gesprekken die we met studenten gevoerd hebben, dat juist deze dialoog vaak nauwelijks als vruchtbaar ervaren wordt. We kunnen hier in het geval van veel studenten spreken van een opgedrongen verhaal met een centrale rol voor bewustwording en groei, dat het eigen verhaal verdringt. Een van verwachtingen die wij hebben van de typologie die we hieronder zullen beschrijven, is dat deze zal laten zien dat er ook alternatieve verhalen zijn.

Daarnaast maakt de notie van het meerstemmige zelf duidelijk dat het hoofdpersonage van een studieverhaal – en dit geldt voor life writing in het algemeen – niet simpelweg gelijk te stellen is aan de persoon die het verhaal vertelt. Het is één van de mogelijke ik-posities van de student, een constructie aan de hand waarvan de student zich presenteert aan de buitenwereld en zich verhoudt tot de afgelopen studieperiode – en het is die constructie die geanalyseerd wordt bij studieloopbaanbegeleiding aan de hand van storytelling zoals wij die hier voorstellen. Het vertellen van studieverhalen om deze vervolgens in kaart te brengen aan de hand van onze typologie, is dus niet bedoeld als een soort persoonlijkheidstest waarmee onze ‘ware aard’ achterhaald kan worden.

Dit sluit aan bij de koppeling die binnen (studie)loopbaanbegeleiding gemaakt wordt tussen de narratief-dialogische benadering en het idee van de ‘arbeids-’ of ‘beroepsidentiteit’, waarbij identiteit niet een stabiel gegeven is, maar juist het product van een vertelling binnen een bepaalde context (Meijers, 2012). In deze ‘beroepsvertelling’ staat de dialoog tussen verschillende posities in het zelf centraal, alsook de (re)constructie van een bepaald levensthema dat ervoor zorgt dat iemand zich identificeert met een bepaald beroep of loopbaan (Meijers, 2012). Eenzelfde dialoog kan ook, zoals gezegd, in studieverhalen herkend worden, hoewel studenten vaak te jong zijn om al duidelijk uitgekristalliseerde levensthema’s in hun verhalen te kunnen integreren. Toch blijkt uit onze pilotstudie dat de momenten waarop een student ervoor kiest om zijn studeerervaring te koppelen aan andere levenservaringen, dit veel zegt over hoe de student de eigen ontwikkeling en de relatie met de leeromgeving ervaren heeft. We zullen hier later op terugkomen wanneer we een aantal *mini-stories of me* die tijdens de pilotstudie geschreven zijn, gaan analyseren.

Wat wij, uitgaande van het voorafgaande, concreet voorstellen, is om storytelling in te zetten voor studieloopbaanbegeleiding. Daarbij definiëren wij storytelling als het vertellen van een verhaal door iemand aan iemand, bij een bepaalde gelegenheid, met een specifieke reden.⁸ De bedoeling is om studenten het eigen verhaal van hun studeerervaring te laten vertellen, op hun eigen voorwaarden. Dat laatste moet echter genuanceerd worden qua vorm (en daarmee tot op zekere hoogte ook qua inhoud). Er is volgens ons pas sprake van storytelling als de student een verhaal vertelt en er is pas sprake van een verhaal als een tekst een narratieve vorm heeft.

Vanaf de jaren zestig zijn termen als ‘narratief’ en ‘verhaal’ bij steeds meer gelegenheden gebruikt, tot op het punt waarop vrijwel iedere gesproken, geschreven of afgebeelde tekst als een verhaal gezien wordt. Er is in dit opzicht wel gesproken van ‘narratieve boulimia’: ‘Het verhaal is overal en bijna alles – zo lijkt het – is een verhaal’ (Meneghelli, 2013, p. 14). Het gevaar bestaat dat de toepasbaarheid van deze termen zover opgerekt wordt, dat ze vrijwel betekenisloos worden. De narratoloog Gerald Prince heeft er dan ook voor gepleit om naast deze zeer brede toepassing van de term narratie ook vast te houden aan een engere definitie:

Even if it is true that ‘everything’ is narrative (I prefer to think that ‘everything’ may be part of a narrative, that there is a possible narrative behind ‘everything’), perhaps it is also true that ‘everything’ is not equally narrative. More pointedly, if Nausea, The Three Musketeers, ‘Janet closed the window’, a supermarket ad, and even my wanting to have a drink all constitute narratives, don’t they exemplify different kinds of narrativity? In fact, aren’t some of them more narrative than others? (Prince, 1999, p. 45, oorspronkelijke cursivering)⁹

Sommige teksten zijn narratiever dan andere – en als wij in dit hoofdstuk de term ‘verhaal’ gebruiken, dan bedoelen we een narratievere soort tekst.

Volgens de Franse filosoof Paul Ricoeur ontstaat een verhaal in deze strikte zin wanneer uiteenlopende ervaringen samengevoegd worden tot één geheel (Ricoeur, 1986). Dit gebeurt in drie stappen. De eerste stap is het geheel van ervaringen, dat wil zeggen: de

⁸ Dit is de definitie die de narratoloog James Phelan geeft van narratie: ‘narrative is not just story, but also action, the telling of a story by someone to someone on some occasion for some purpose’ (Phelan, 1998, p. 800).

⁹ De woordkeus van Prince is volgens ons niet erg gelukkig wanneer hij schrijft ‘there is a possible narrative behind everything’. Dit suggereert dat het verhaal al aanwezig is in wat we meemaken en als het ware alleen maar ‘gevonden’ hoeft te worden zoals een diamant in een mijn. Het is onze opvatting dat verhalen gecreëerd worden door ‘emplotment’ (zie verderop) en dus niet al in de gebeurtenissen zelf ‘verborgen liggen’.

gebeurtenissen en diegenen die of datgene wat verantwoordelijk is voor deze gebeurtenissen. Volgens Ricoeur zijn er in ons leven twee soorten gebeurtenissen: dat wat we doen en dat wat ons overkomt ('actions and suffering'; Ricoeur, 1984, p. 55). De narrativering van onze ervaringen begint al bij deze stap, omdat ervaringen altijd betekenisvol voor ons zijn. In de cultuur waar we deel van uitmaken, hebben de gebeurtenissen altijd al een symbolische betekenis en deze betekenis is bepalend voor hoe we ze begrijpen (ibidem, p. 57). In cognitieve termen zouden we kunnen zeggen dat we de gebeurtenissen waarnemen vanuit een bepaald *frame* en dit frame bepaalt hoe we ze ervaren: en daarmee is het verhaal dat we uiteindelijk over deze ervaringen zullen vertellen al begonnen. Een reeks gebeurtenissen vindt in een bepaalde volgorde plaats. Dat maakt het mogelijk om de gebeurtenissen in een verband van oorzaak en gevolg te plaatsen (Ibidem, p. 64). Dit verband noemt Ricoeur de plot van het verhaal en het aanbrengen van dit verband is 'emplotment' (Ricoeur, 1986). Dit is de tweede stap in de narrativering van onze ervaringen. Emplotment houdt altijd een selectie in: sommige gebeurtenissen worden als relevant gezien voor het verhaal, andere worden weggelaten. Ook 'emplotment' wordt volgens Ricoeur voor een groot deel cultureel bepaald, omdat de wijze waarop we verhalen maken van onze ervaringen beïnvloed is door 'the cultural tradition from which proceeds the typology of plots' (Ricoeur, 1984, p. 57). Met andere woorden, er zijn in onze cultuur een aantal archetypische verhalen aanwezig die we als model gebruiken voor de verhalen die we van ons eigen leven maken. Naast het verband van oorzaak en gevolg, brengt het plot ook een begin- en eindpunt aan in de gebeurtenissen waar het verhaal over gaat. De chronologische opeenvolging van de gebeurtenissen wordt daarmee vervangen door de a-temporaliteit van het geheel dat met emplotment gecreëerd is (Ricoeur, 1992, p. 141). Het verhaal kan zo zelf als een nieuwe gebeurtenis in een nieuwe chronologische opeenvolging van gebeurtenissen functioneren. Dit is de derde en laatste stap, die – want het gaat hier volgens Ricoeur om een cyclisch proces – de aanzet vormt voor een nieuwe eerste stap: het verhaal is verteld en daarmee een gebeurtenis geworden die weer in andere plots opgenomen kan worden (Ricoeur, 1984, pp. 70-71).

Het bovengenoemde cultureel bepaalde karakter van emplotment – het feit dat we de verhalen over ons leven modelleren op de verhalen die we kennen via literatuur, theater, film en andere media – is een belangrijke reden waarom wij menen dat de typologie die wij verderop in dit hoofdstuk zullen introduceren effectief kan zijn. De schelm, de held, de groeier en de strijder zijn hoofdpersonages uit verhaalsoorten die al eeuwenlang een belangrijke rol spelen in de westerse cultuur en tot ons komen via allerlei verschillende kanalen, van *De drie musketiers* tot *Goede tijden, slechte tijden*, van *Alice in Wonderland* tot blogs bijgehouden door vrouwen met borstkanker over hun ziekteverloop. De verhalen die wij om ons heen horen, bepalen voor een groot deel wat Ricoeur onze 'narratieve identiteit' noemt: het verhaal dat we over onszelf vertellen voor onszelf en anderen.

Onze narratieve identiteit – het antwoord op de vraag ‘wie ben jij?’ – is een verhaal en wordt daarmee ook volgens de drie hierboven beschreven stappen gevormd. De gebeurtenissen in het leven van een persoon (dat wat we doen en dat wat ons overkomt) zijn nog niet vertelde verhalen (stap 1), die in een verhaal worden vormgegeven (stap 2), waarna dat verhaal gaat functioneren als het uitgangspunt van nieuwe daden en de wijze waarop we omgaan met dat wat ons overkomt (stap 3). Die cyclus wordt tijdens ons leven steeds herhaald om, waar nodig, nieuwe wendingen aan te brengen in de plot van onze narratieve identiteit. Daarbij zijn we volgens Ricoeur meer dan alleen dit levensverhaal: naast onze narratieve identiteit, bestaat ons zelf volgens Ricoeur uit non-narratieve componenten. Het vormen van een narratieve identiteit is aangeleerd (het is immers, zoals hierboven beschreven, cultureel bepaald), maar dat geldt niet voor deze non-narratieve componenten. Onze uiteindelijke identiteit wordt gevormd in een samenspel tussen een narratieve identiteit en non-narratieve componenten (Ricoeur, 1988, pp. 246-249).

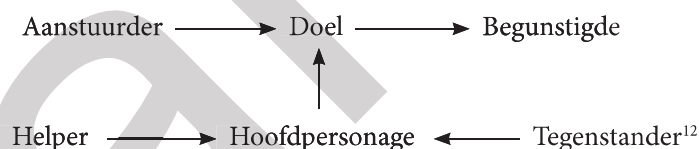
Belangrijk is dat volgens de definitie die wij hier hanteren, pas sprake is van narrativiteit als er emplotment heeft plaatsgevonden. We leggen zoveel nadruk op het feit dat de verhalen van studenten in deze zin *narratief* moeten zijn, omdat de agency waar we in de inleiding over spraken, gefaciliteerd wordt door narrativiteit. Ten eerste omdat het aanbrengen van een plot in wat we meemaken op zichzelf al autonomie veronderstelt: degene die vertelt, beslist wat relevant is voor het verhaal en wat niet, wat betekenisvol is en wat niet. Wanneer we onze narratieve identiteit onder woorden brengen, worden we de schrijver van ons eigen leven (Ricoeur, 1988, p. 246). Wie een plot aanbrengt in zijn leven, verkrijgt daarmee zeggenschap over dat leven.¹⁰

De tweede reden waarom narrativiteit volgens ons agency faciliteert, ligt in de vorm van de plot die we aanbrengen in onze ervaringen. De Litouwse narratoloog Algirdas Julian Greimas stelt dat in een verhaal de eindtoestand altijd anders is dan de begintoestand: er heeft een verandering plaatsgevonden (Greimas spreekt in dit verband van een transformatie). De plot legt een verband tussen begin en einde en wat daartussen heeft plaatsge-

¹⁰ Dat wil niet zeggen dat die zeggenschap ook altijd als dusdanig ervaren wordt. Via onze narratieve identiteit zijn we niet alleen de schrijver van ons eigen leven, maar ook de lezer, aldus Ricoeur – en we kunnen onze identiteit ervaren alsof we deze slechts lezen, zonder er daadwerkelijk invloed op uit te kunnen oefenen als schrijver. Iemand kan tot een plot gekomen zijn dat zo negatief is, dat het levensverhaal eerder een obstakel is geworden voor een gevoel van autonomie, dan de uiting en bevestiging van die autonomie. Bijvoorbeeld doordat negatieve verhalen van anderen over onszelf geïnternaliseerd zijn – en we dus eigenlijk verteld worden in plaats van onszelf vertellen. Onzes inziens bestaat narratieve therapie in essentie uit het geven van aanwijzingen door de therapeut hoe een dergelijk negatief plot ‘herverteld’ kan worden op zo’n manier dat de emplotment wel een uiting wordt van autonomie en zeggenschap (vgl. White, 2007, pp. 5-7). Een zelfde soort interventie wordt verwacht, indien nodig, van de studieloopbaanbegeleider die storytelling gebruikt.

vonden. De plot verklaart dus de verandering die heeft plaatsgevonden. De plot maakt duidelijk waarom de situatie veranderd is en welke gevolgen dit heeft.¹¹ De verandering vindt plaats omdat het hoofdpersonage een doel na gaat streven. Een hoofdpersonage kan dus gedefinieerd worden als iemand die een doel nastreeft en handelingen verricht om zijn doel te bereiken. Zonder ‘doeners’ kan er geen sprake kan zijn van emplotment, aldus Ricoeur: storytelling is niet alleen een handeling, maar gaat ook over handelingen en degenen die die handelingen verrichten (Ricoeur, 1984, p. 40; Ricoeur, 1988, p. 246). Iemand die alleen maar iets overkomt, kan geen hoofdpersonage zijn: het verhaal zal moeten gaan over wat diegene doet met wat hem is overkomen. In het meest negatieve geval is die handeling natuurlijk ‘niks doen’ – maar ook dat is een handeling en de opdracht tot storytelling maakt dit duidelijk. Een studieverhaal faciliteert dus agency, omdat het de student dwingt zichzelf te beschrijven als een handelend personage, in plaats van iemand die de dingen slechts overkomen. Zo kunnen studenten verantwoordelijkheid nemen voor hun aandeel in wat hen is overkomen en zich afvragen of hun handelingen overeenstemmen met het doel van hun hoofdpersonage.

Om studenten hiervan te doordringen en om ervoor te zorgen dat hun verhalen ook daadwerkelijk narratief zullen zijn, kan voorafgaand aan het schrijven van studieverhalen een simpele oefening gedaan worden. Deze oefening is gebaseerd op het ‘actantieel model’ van Greimas, een model van zes rollen die volgens Greimas in ieder verhaal voorkomen. Studenten wordt gevraagd om deze rollen voor hun studieverhaal in te vullen:



Figuur 1: Rollen in een verhaal

Zoals gezegd, draait een verhaal altijd om de handelingen die een *hoofdpersonage* verricht om zijn *doel* te bereiken, in het schema aangegeven met de pijl van hoofdpersonage naar doel. Het is belangrijk om studenten duidelijk te maken dat het hoofdpersonage helemaal niet per se zijn doel hoeft te bereiken. Schrijven over studievoortgang kan heel goed leiden tot het besef dat het doel buiten het bereik van de student lag, of dat de

¹¹ Voor een inleiding in het werk van A.J. Greimas in het Nederlands, zie Hoek (1985) en Greimas (1991) en vooral ook de handzame inleidingen van Paul Claes en Dirk de Geest in het laatstgenoemde werk.

¹² Greimas spreekt van ‘subject’, ‘object’, ‘destinator’, ‘destinataire’, ‘helpers’ en ‘tegenstanders’. Bij Greimas zijn deze rollen (Greimas spreekt van ‘actanten’) veel abstracter zijn dan in het model zoals wij dat hier voorstellen.

student zich verkeerde doelen gesteld heeft. Ook belangrijk is om te benadrukken dat bovenstaande rollen niet per se overeen hoeven te komen met personen. Een student kan heel goed alle rollen zelf vervullen – iemand kan immers zijn eigen tegenstander zijn – instanties kunnen ook een rol vervullen (een bureaucratische organisatie krijgt al snel de rol van een tegenstander in een verhaal) en een docent kan zich ontpoppen tot zowel tegenstander als helper in het verhaal van de student. Het doel kan abstract zijn (de student wil bijvoorbeeld zichzelf beter leren kennen) of heel concreet (een hoog cijfer).

De *aanstuurder* is degene die het hoofdpersonage aanzet tot handelen. Dat kan een soort opdrachtgever zijn – de studieloopbaanbegeleider, bijvoorbeeld. De aanstuurder kan echter ook een situatie zijn, of het hoofdpersonage zelf. In dat geval wordt door het beantwoorden van de vraag ‘wie of wat is de aanstuurder’, vaak de vraag ‘wat beweegt het hoofdpersonage?’ beantwoord. Dit laatste is overigens goed voor de analyse achteraf, maar hoeft op zich niet al teveel benadrukt te worden op het moment dat de student de opdracht krijgt tot het formuleren van een studieverhaal. De *begunstigde* is degene of datgene voor wie het bereiken van het doel bedoeld is. Soms gaat het om het hoofdpersonage zelf. Het kan ook de aanstuurder zijn, of een derde personage. *Helpers* steunen het hoofdpersonage bij het bereiken van zijn doel, terwijl *tegenstanders* het hoofdpersonage proberen tegen te werken.

Zoals gezegd is dit model een goede oefening voorafgaand aan het formuleren van een studieverhaal (deze oefening is ook tijdens de pilotstudie met de deelnemende studenten gedaan). Ook naderhand kan bovenstaand model echter nuttig zijn, namelijk om samen met de student te analyseren welke rol door wie vervuld is – en wat dit zegt over het afgelegde studietraject. Stelt de student zich bijvoorbeeld doelen omdat hij daar zelf voor kiest (in dat geval vervult de student niet alleen de rol van hoofdpersonage, maar ook die van aanstuurder), of moet de motivatie van buiten komen (en is de aanstuurder bijvoorbeeld een docent of ouder)? Een zekere scherpte aan de kant van de studieloopbaanbegeleider is hier vereist. Zo kan het in eerste instantie lijken alsof bijvoorbeeld een ouder in de rol van helper zit door de student voortdurend te ondersteunen, maar kan, als dit getoetst wordt aan het doel van het hoofdpersonage – bijvoorbeeld zichzelf op zo’n manier ontwikkelen dat de student onafhankelijker wordt – blijken dat die ouder eigenlijk in de rol van tegenstander zit (of tenminste beide rollen vervult).

Fase	Gebeurtenissen
willen	Het hoofdpersoonage krijgt een doel, plus alles dat daaraan voorafgaat.
kunnen	Het hoofdpersoonage verzamelt de middelen die nodig zijn om het doel te bereiken.
doen	Het hoofdpersoonage verricht de handelingen die nodig zijn om het doel te bereiken en bereikt dit al dan niet.
afsluiten	De consequenties van de voorafgaande fasen worden duidelijk.

Figuur 2: De vier verhaalfasen

Een tweede oefening die zowel voorafgaand aan het formuleren van het studieverhaal als erna bruikbaar kan zijn, is de student vier zaken die opeenvolgend gebeurd zijn onder woorden te laten brengen (figuur 2): (1) waarom heeft het hoofdpersoonage zich welk doel gesteld; (2) hoe heeft hij de middelen vergaard om dit doel te bereiken; (3) op welke manier is vervolgens het doel wel of niet bereikt; en (4) wat zijn de consequenties van dit alles. Dit zijn de vier fasen waaruit volgens Greimas iedere plot bestaat en die wij hier respectievelijk de fase van *willen*, de fase van *kunnen*, die van *doen* en van *afsluiten* willen noemen.

Samen vormen deze vier fasen een zogenaamd ‘narratief programma’. Een verhaal kan meerdere narratieve programma’s omvatten, die tezamen het ‘narratieve parcours’ van het hoofdpersoonage vormen. Daarnaast kan één narratief programma ook een aantal ‘deelprogramma’s’ vormen (de fase van kunnen kan bijvoorbeeld een klein verhaal op zich zijn, met een eigen narratief programma). In dat laatste geval heet het omvattende narratief programma het ‘basis narratief programma’. Een dergelijke complexere structuur, die onvermijdelijk is bij loopbaanverhalen en andere life writing-verhalen die langere periodes omvatten, is volgens ons echter af te raden als standaardopdracht bij het formuleren van een studieverhaal waarin slechts de ervaringen tijdens één studiefase centraal staat. Studenten die meer tijd en zorg aan hun verhaal willen besteden, kunnen door de studieloopbaanbegeleider echter aangespoord worden om een ingewikkelder narratief parcours te creëren, met meerdere narratieve programma’s of deelprogramma’s.

De opdracht hoeft natuurlijk niet – zoals in onze pilotstudie – schriftelijk uitgevoerd te worden. Er kan gekozen worden voor audio of audiovisuele opnames, een mondelinge presentatie of zelfs een gesprek met de studieloopbaanbegeleider waar student en studieloopbaanbegeleider aan de hand van het bovenstaande model van verhaalrollen en de vier fasen in een dialoog tot een studieverhaal komen. In het laatste geval verdwijnt echter het autonome karakter van de formulering van het eigen verhaal op eigen voorwaarden (zie ook het laatste deel van dit hoofdstuk).

3. Een typologie van studieverhalen

Zoals we in de inleiding schreven, zijn studieverhalen een vorm van life writing. Centraal in vrijwel alle life writing staat wat Mikhail Bakhtin 'wording' noemt: een proces waarin een individu zich leert te verhouden tot zichzelf en zijn omgeving.

Life writing-verhalen, inclusief loopbaanverhalen en studieverhalen, zijn altijd wordingsverhalen. Daaruit blijkt overigens ook de geschiktheid van storytelling voor studieloopbaanbegeleiding. Om de studievoortgang en aansluiting op de beroepspraktijk te optimaliseren, wordt de student aangespoord om zich door reflectie – het in het heden verwerken van betekenisvolle ervaringen uit het verleden aan de hand van emplotment, met als doel toekomstig handelen te bepalen – te leren verhouden tot zichzelf en zijn omgeving, voor zover het de studieloopbaan en de relatie tot de leeromgeving betreft.

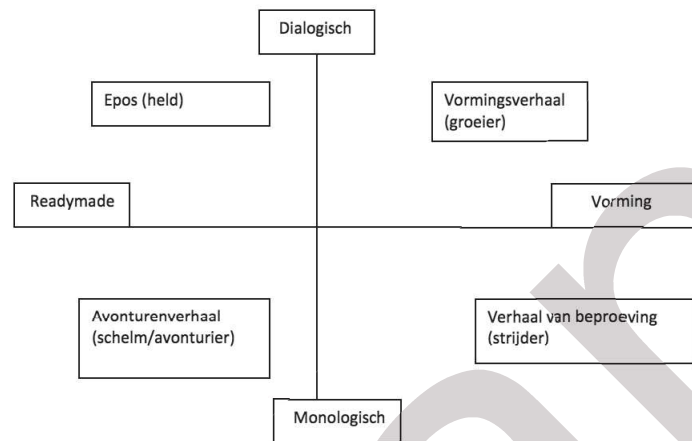
Gekeken naar de verhouding van het hoofdpersonage tot zichzelf en zijn omgeving, zijn er volgens Bakhtin vier hoofdgenres in de Westerse literatuurgeschiedenis te onderscheiden (Bakhtin, 1986). In deze paragraaf zullen wij deze descriptieve genre-indeling van Bakhtin omvormen tot een structureel model voor life writing, in het bijzonder studieverhalen: waar Bakhtin slechts vier genres beschreef – de Bildungsroman en drie voorlopers van dit genre – stellen wij dat alle wordingsverhalen in kaart zijn te brengen aan de hand van een typologie van vier soorten verhalen die overeenkomen met deze genres.

Hoewel Bakhtin dit niet expliciet uitwerkt, lijkt hij van mening dat twee basiscriteria doorslaggevend zijn bij de bepaling van met welk soort hoofdpersonage en genre we te maken hebben: de mate waarin het hoofdpersonage zich door de tijd heen ontwikkelt en de mate waarin er wisselwerking is tussen het hoofdpersonage en zijn omgeving. Als we die twee criteria op kruisende assen zetten, levert dat vier categorieën op die min of meer corresponderen met de vier genres die Bakhtin beschrijft (figuur 3).

De horizontale as geeft weer in hoeverre het hoofdpersonage van een wordingsverhaal zich vormt naarmate het verhaal vordert. Aan de linkerkant bevinden zich de verhalen waarvan het hoofdpersonage een, zoals Bakhtin het formuleert, *readymade* held is (Bakhtin, 1986, p. 20). Dit personage verandert niet gedurende het verhaal, hoeft zich niet te vormen, maar is al gevormd.

Aan de rechterkant bevindt zich het soort hoofdpersonage dat aan het eind van het verhaal een significant ander persoon is dan aan het begin. In alle verhalen wordt iets bereikt (het al dan niet halen van het doel van het hoofdpersonage), maar alleen in de verhalen aan de rechterkant is het hoofdpersonage daardoor ook veranderd. Aan de linkerkant vinden we hoofdpersonages die, wat voor spannende avonturen ze ook meemaken, of

welke grootse daden ze ook verrichten, ten diepste onveranderd blijven (Bakhtin, 1986, p. 20).



Figuur 3: Een typologie van studieverhalen

De verticale as geeft weer in welke mate het hoofdpersoonage en omgeving (bij studieverhalen gaat het dan om de leeromgeving) invloed op elkaar uitoefenen. We hebben voor de twee uitersten van de as voor termen gekozen die Bakhtin elders gebruikt (Bakhtin, 1981): het monologische hoofdpersoonage is een personage dat voor zichzelf genoeg is. hij wordt niet door zijn omgeving beïnvloed en hij heeft geen noemenswaardige invloed op die omgeving. Dat wil niet zeggen dat er geen interactie is. In literaire verhalen van deze soort kan een monologisch hoofdpersoonage regeringen omver werpen, het van krantenjongen tot miljonair schoppen of door een corrupte ambtenaar al haar geld kwijtraken. Dit zal echter weinig verandering in zijn karakter teweegbrengen, noch zal de maatschappelijke status quo fundamenteel veranderen door zijn toedoen. Een dergelijke innerlijke of sociale verandering is ook helemaal niet waar een monologisch hoofdpersoonage naar streeft. Studieverhalen met een monologisch hoofdpersoonage kunnen enerzijds laten zien dat een dergelijke autonomie een kracht is, maar anderzijds kan deze autonomie ook tegen het hoofdpersoonage werken wanneer samenwerking met anderen moeilijk verloopt of de omgeving bepaalde interactie vereist. Voor een dialogisch hoofdpersoonage, daarentegen, is de interactie met mensen uit de omgeving juist van cruciaal belang voor het realiseren van een bepaald doel – of het juist niet kunnen realiseren van dat doel. Deze interactie bepaalt in hoge mate de ontwikkeling van het hoofdpersoonage. Positieve interactie met bijvoorbeeld mentoren, vrienden, of familieleden kan de ontwikkeling van het personage stimuleren en hem in staat stellen een grote invloed op de omgeving uit te oefenen, maar een hoofdpersoonage kan ook afhankelijk worden van bepaalde dominante stemmen, of juist verward raken door de verschillende en soms conflicterende

opvattingen in zijn omgeving. Het is voor deze personages daarom van groot belang de verschillende stemmen en rollen te leren onderscheiden en prioriteren.

Bij deze typologie van verhaalsoorten en hoofdpersonages moeten twee kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste is het geenszins onze bedoeling te beweren dat ieder studieverhaal, laat staan ieder wordingsverhaal, precies in één van deze vier categorieën te plaatsen is. De kruisende assen zijn schalen – een verhaal zal in meer of mindere mate in één van deze vier genres passen en tussen de genres vinden we grijze gebieden in plaats van scherpe grenzen. Een verhaal kan daarnaast elementen van meerdere genres bevatten. Wat hier het avonturenverhaal, epos, vormingsverhaal en verhaal van beproeving genoemd wordt, zijn dus prototypen en dat geldt ook voor de typen hoofdpersonages.

Ten tweede vallen de fictieve hoofdpersonages uit de wordingsverhalen, zoals we eerder al benadrukten, niet samen met de levende auteurs van de studieverhalen, oftewel de studenten zelf. Zij zijn immers het resultaat van storytelling. De narratieve identiteit die naar voren komt uit deze studieverhalen is dus niet *de* narratieve identiteit van de student in kwestie, maar een mogelijke formulering van die identiteit. Die formulering wordt, in lijn met de definitie van storytelling die we eerder gaven, niet alleen bepaald door de verteller, maar is ook afhankelijk van degene aan wie verteld wordt, het doel waarmee verteld wordt en de situatie waarin verteld wordt. Daarnaast zijn er nog de nonnarratieve componenten die volgens Ricoeur mede bepalen wie we zijn. De verhalen die we vertellen kunnen wel een uitdrukking zijn van die nonnarratieve componenten, maar deze kunnen nooit deel uitmaken van de hoofdpersonages van die verhalen.

De relatie tussen hoofdpersonages van life writing en de *real-life* auteurs kan verduidelijkt worden aan de hand van het begrip ‘imagoes’: geïdealiseerde narratieve constructies (MacAdams, 1993). De avonturier-schelm, de groeier, de held en de strijder zijn ideaal-typische ‘imagoes’, die ieder een eigen soort doel en specifieke karaktereigenschappen, waarden, posities en conflicten met zich meebrengen. Onze typologie kan gebruikt worden om studenten in te laten zien dat het soort verhaal dat ze gebruiken om hun studeerervaring onder woorden te brengen consequenties heeft voor het type hoofdpersonage waarmee ze zichzelf presenteren, en dat dat type hoofdpersonage weer bepaalde waarden, eigenschappen en doelen met zich meebrengt. Het idee is dat de studieloopbaanbegeleider, nadat de studieverhalen door de studenten geformuleerd zijn, met de studenten in dialoog gaat over hun verhaal, met de typologie als uitgangspunt. De typologie maakt studenten duidelijk dat de wijze waarop zij zichzelf narratief presenteren bepalend is voor de selectie die ze maken bij de emplotment van hun studeerervaring en vice versa – met het uiteindelijke doel om hen in staat te stellen om hier bewustere keuzes in te maken. Aan de hand van de typologie kunnen studieloopbaanbegeleider en student kijken of het soort plot dat studenten hebben gekozen ook past bij het soort student dat

zij zijn en willen zijn en of de doelen die zij zich stellen passen bij het zelfbeeld dat spreekt uit de verhalen.

In wat volgt, zullen wij de vier soorten verhalen en de bijbehorende hoofdpersonages één voor één bespreken. Wij zullen dat doen aan de hand van de in de vorige paragraaf beschreven vier fasen waaruit ieder plot bestaat. Per verhaalsoort vullen wij de vier fasen in om zo een beeld te geven van hoe deze verhalen en hun hoofdpersonages eruit zien. Om inzichtelijk te maken hoe de typologie gebruikt kan worden om verhaalsoorten en hoofdpersonages te herkennen, geven we per verhaalsoort voorbeelden uit onze pilotstudie.

De avonturier en schelm en het avonturenverhaal

Van alle verhaalsoorten is het hoofdpersonage van het avonturenverhaal het meest op zichzelf aangewezen. In de literatuur kunnen we hier verhalen als *Gulliver's Travels* en de verhalen over de Baron von Münchhausen plaatsen, verhalen over fantastische reizen en schelmenverhalen. Het hoofdpersonage is een schelm of avonturier, volstrekt autonoom en op zichzelf aangewezen (denk bijvoorbeeld aan de bekende piraat Jack Sparrow, uit de *Pirates of the Caribbean*-films). hij treedt de wereld tegemoet met naïef enthousiasme of vijandigheid, maar is nooit betrokken (Alter, 1964). Zo zal ook de student die de studie beleeft als een avonturenverhaal, of in een spannend verhaal zitten, of in een omgeving vol domheid, machtsmisbruik of incompetentie waar hij meestal wel met een slimme list zijn doel weet te bereiken. We onderscheiden hier twee hoofdtypen: het verhaal van de fantastische reis¹³ en het schelmenverhaal.

In een verhaal dat de plot van een fantastische reis heeft, staat de fase van *doen* centraal. De plot is vaak episodisch, dat wil zeggen: een opeenvolging van anekdotes. Denk aan de verhalen over Sinbad de Zeeman, die van eiland naar eiland trekt en op iedere plek een nieuw avontuur beleeft dat in zichzelf een kort verhaal is. In een studieverhaal met deze plot trekt de student van vak naar vak, van opdracht naar opdracht. hij komt soms in moeilijkheden, maar weet zich daar door listen, slimmigheden, handig gebruik van zijn sterke kanten of een enkele *deus ex machina* (een docent die plotseling toch heel meegaand was) uit te redden. De andere fasen zijn in dit verhaal vaak kort: de avonturier heeft weinig motivatie nodig om op pad te gaan en dit soort studenten bekommert zich dan ook nauwelijks om leerdoelen – of heeft daar zelfs een onverholen hekel aan (de fase van *willen*). Ook de benodigde competenties (fase van *kunnen*) zijn geen belangrijke kwestie hier: wat nodig is dient zich tijdens de uitvoering wel aan en kan dan op inventieve wijze

¹³ Dat betekent niet dat ieder reisverhaal ook automatisch een avonturenverhaal is. Sterker nog: heel veel reisverhalen zijn nadrukkelijk vormingsverhalen, waarbij de held door verre oorden te bezoeken uiteindelijk zichzelf vindt of verrijkt of verlicht terugkeert.

bemachtigd worden, zoals ook de avonturier in literaire verhalen van de fantastische reis zich magische zwaarden en toverbonden toe-eigent wanneer het avontuur daar om vraagt. Evenmin is er veel reflectie na afloop nodig (fase van *afsluiten*), aangezien het niet om persoonlijke groei, maar om mooie herinneringen gaat.

De avonturier komen we in verschillende *mini-stories of me* uit onze pilotstudie tegen. Zo schrijft Esther in de inleiding van haar verhaal:

Life isn't measured by the number of breaths you take, but by the moments that take your breath away. Dit is niet mijn motto, maar mijn doel in mijn leven; ik streef ernaar zo veel mogelijk adembenemende momenten mee te maken.

Ook Joas introduceert een hoofdpersonage dat zich op allerlei – hyperbolisch beschreven – activiteiten stort met als doel ‘zoveel mogelijk te kunnen beleven’: patat bakken voor honderd mensen, een actieve functie in de politiek, muziek maken met zijn band en een ‘vlammende liefdesrelatie’. Deze activiteiten worden echter beschreven als belevenissen en niet als middel om een bepaald doel te bereiken, zoals een indrukwekkende CV, sociale status of langdurige commitment. De opleiding wordt in Joas’ verhaal zelfs letterlijk ‘avontuur’ genoemd: ‘Als ik dit avontuur heb afgerond, ben ik in staat om verhalen op te pikken uit de samenleving die verteld moeten worden’.

Voor zowel Esther als Joas maakt de opleiding deel uit van het leven als fantastische reis. Voor deze studenten is een eervolle vermelding op het diploma minder belangrijk dan het opdoen van ‘adembenemende momenten’ tijdens de studietijd. De studie conflicteert daarom vaak met allerlei andere activiteiten in de agenda. Dit zien we in de *mini-story of me* van Saskia. Haar hoofdpersonage, Prinsesje Nooitgenoeg, erkent dat het haar niet lukt alles binnen de minor zo goed mogelijk af te ronden, maar:

Ik kan simpelweg niet stoppen met de opleiding omdat ik het veel te leuk vind en er onwijs veel leer en ik kan ook niet stoppen met het maken van radio en televisie. Ik zou niet mezelf zijn als ik dat allemaal niet meer kon doen, dit is waar ik voor leef.

Hoewel de avonturier een open vizier heeft, onverschrokken het leven tegemoet treedt en zich zonder al te veel introspectie op allerlei uitdagingen stort, worstelt hij met het stellen van prioriteiten. Alles kan immers leiden tot ‘adembenemende momenten’. Ook bestaat er bij dit hoofdpersonages vaak de angst om verkeerde keuzes te maken en zo mooie momenten mis te lopen. Het gevolg kan echter zijn dat de student studievertraging oploopt. Dit lezen we in Joas’ verhaal: ‘Met een paar drempels en omleidingen in de studieroute is ‘langstudeerder’ [Joas] nu eindelijk in de buurt van de finish aangekomen.’ Hij lijkt echter niet heel rouwig om de vertraging, zich daarmee verzettend tegen de institutionele

norm. Ook de drempels en omleidingen behoren immers tot de reis en er valt tijdens de omwegen genoeg te beleven.

De studieloopbaanbegeleider die met dit soort verhalen te maken krijgt, kan in de verleiding komen het belang van de studie meteen te willen benadrukken en de student streng toe te spreken op ogenschijnlijke laksheid of onbetrokkenheid. We hebben echter niet met een ongemotiveerde student te maken, maar juist een student die zich breed wil oriënteren. De problemen schuilen dus niet in de fase van *willen*, maar eerder in de fase van *doen*: de avonturier wil te veel doen. Waar de student dus bij gebaat zal zijn, is het leren stellen van prioriteiten. Het is onmogelijk om alles te doen en overal bij te zijn. Dit zal ten koste van de kwaliteit en uiteindelijk ook ten koste van de beleving gaan. Een opleiding kan immers vol adembenemende momenten zitten, maar wanneer alles een haastklus wordt, veranderen deze momenten in stressvolle verplichtingen. Het is de taak van de studieloopbaanbegeleider om samen met de student na te denken over de invulling van de verschillende semesters – een invulling die rekening houdt met extra-curriculaire activiteiten. Ook kan er samen nagedacht worden over manieren om de opleiding voor de student spannend te houden: interessante minors, stages in het buitenland of het initiëren van projecten.

Het schelmenverhaal verloopt volgens eenzelfde plot als het avonturenverhaal, met dit verschil dat er in de fase van *willen* vaak een conflict met de buitenwereld speelt. Dat kan een concreet conflict zijn (de student komt bijvoorbeeld een docent tegen die zich tot tegenstander ontpopt), of een meer impliciet conflict (de student verzet zich waar mogelijk tegen de leeromgeving, die als hopeloos verouderd, bureaucratisch, incompetent of beperkend gezien wordt). Dit lijkt negatief, maar de klassieke schelm hecht niet teveel waarde aan dit soort conflicten. Als het conflict zelf centraal komt te staan, is er meestal sprake van een verhaal van beproeving en als het conflict tot een innerlijke strijd en onzekerheid bij het hoofdpersoonage leidt, is de kans groot dat het om een vormingsverhaal gaat. De schelm daarentegen maakt zich niet al te druk om het conflict, maar vertrouwt op de eigen listigheid en schept er ook plezier in om met vindingrijkheid, sluwheid en charme de wereld een loer te draaien (een bekend literair voorbeeld zijn de verhalen over Reinaert de vos).

In een interview met Michael zien we een dergelijk conflict met de omgeving, in dit geval het HBO. Michael deelt mee: 'Ik ben nooit een hele serieuze student geweest. Ik ben absoluut leergierig maar ik vind dat school mij wel bepaalde dingen door de strot duwt waar ik absoluut niks aan vind.' In de *mini-story of me* toont Michael zijn listigheid door het HBO-jargon van ontwikkeling wel in de mond te nemen maar het zo te gebruiken dat het tekort van de reflectiemodellen ermee aangetoond wordt:

Ik heb nog geen leerdoel gehaald, maar vrees niet, het klinkt slechter dan het is. Leerdoelen zouden SMART moeten zijn en dat soort methodes, nou aan mijn laars ermee. Ik wil bepaalde dingen weten, maar die zijn niet SMART, of STARR, of SOAP of weet ik veel wat. [...] Wanneer ben je een goede schrijver? Wanneer schrijf je beeldend? Dat is niet specifiek te meten, dat zijn levende waarden.'

Terwijl de avonturier de omgeving ziet als een bron van belevenissen, ervaart de schelm deze omgeving vaak als bekrompen, naïef en beknellend. Het doel van Michael is wel degelijk om zich op een bepaalde manier te ontwikkelen – hij wil immers schrijver worden – maar hij geeft aan dit niet te willen doen volgens de gebaande paden. Hij wil graag zelf de route bepalen.

Het heeft weinig zin om als studieloopbaanbegeleider een conflict met de student die zichzelf als schelm presenteert aan te gaan: op dat moment wordt de studieloopbaanbegeleider de zoveelste representant van een verstard systeem, die met een list om de tuin geleid kan worden. Dit zien we bijvoorbeeld in een interview met Mabel, wiens verhaal een combinatie is van schelmen- en beproevingselementen:

En dan hadden we een stuk geschreven van 1000 woorden en dan moesten we er dus nog drie pagina's achteraan reflecteren, per stuk, en toen heb ik er ook in gezet van 'nou ja, dit streeft een beetje het doel voorbij' [...] Toen heeft de docent er een post-it ingeplakt, die eruit stak, en waarop stond [grinnikend]: 'kinderachtig'.

Door de strijd aan te gaan, heeft de docent nauwelijks effect: zijn opmerking leidt tot niets bij Mabel – die met haar grinniken duidelijk maakt wie volgens haar werkelijk kinderachtig is – en ze is op geen enkele manier tot een diepgaandere reflectie gekomen. Beter is het in zo'n geval het gesprek met de student aan te gaan om te horen hoe hij zelf graag zou willen reflecteren op het vak. Een schelm is immers zeer gesteld op zijn zelfstandigheid. Het is dan wel zaak dat de student een duidelijke uitleg krijgt over wat reflectie precies inhoudt. De verhalende vorm bleek voor zowel Michael als Mabel een aantrekkelijke – of in ieder geval de minst erge – vorm van reflectie. In het interview zegt Michael hierover: '[storytelling] onderscheidt zich, want je wordt veel vrijer gelaten in de manier waarop je reflecteert. Kijk, je moet het wel in een vorm gieten, alleen die vorm is wel zo vrij dat je er wel heel veel kanten mee op kunt.' En wat vooral gewaardeerd wordt, is dat de student er 'zijn eigen kant mee op kan' – een essentiële voorwaarde voor de avonturier en schelm, alsook voor de held.

*De held en het epos*¹⁴

De held kenmerkt zich, net als de schelm, door zijn constante karakter. Dit constante karakter komt echter nadrukkelijker naar voren doordat in het epos de interactie tussen het hoofdpersonage en zijn omgeving sterker is. Het hoofdpersonage kan zijn omgeving beïnvloeden, vaak in de vorm van leiderschap of confrontatie en de omgeving kan hem beïnvloeden. Die invloed geldt echter niet het karakter van het hoofdpersonage: verschillende omstandigheden brengen verschillende karaktereigenschappen en vaardigheden van de held naar voren, maar creëren deze niet. Klassieke biografieën van staatslieden en andere groten der aarde volgen meestal de plot van het epos: al vroeg in de jeugd van het hoofdpersonage blijkt dat hij een geboren leider is, voorbestemd is om een briljant kunstenaar of wetenschapper te worden, enz.s. Studenten die zich als held presenteren, hebben duidelijk behoefte aan medezeggenschap in hun leeromgeving. Daarnaast zullen zij benadrukken hoe hun studiekeus en de beslissingen die zij tijdens hun studie maken voortvloeien uit een karakter dat zich al vroeg in hun jeugd openbaarde. Zij zullen studiedoelen nastreven die passen in hun bredere levensverhaal.

Zo constateert Maartje dat ze van jongs af aan al een schrijftalent bezit. Ze schrijft: 'Toen ik op de basisschool zat, had ik een schrijfschrift. Dat schrift nam ik overal mee naartoe.' Ze geeft onomwonden aan dat ze zichzelf als talent in haar vakgebied ziet, maar meer uit haar studie wil halen. Ook Michaels hoofdpersonage brengt – naast zijn schelmenmentaliteit – een epos-achtig plot in zijn *mini-story of me* aan. Zo heeft het hoofdpersonage al sinds de kindertijd 'zweverige dromen over het schrijverschap' en wanneer hij als kind een schrijfbui kreeg 'kamde ik mijn haar achterover, deed een zonnebril op en liet mijn nagels lang. Ik was een griezelboekenschrijver.' Hij hoopt aan het einde van zijn derde jaar een boek af te hebben. In beiden gevallen wordt het feit dat de studenten van jongs af aan al aan het schrijven zijn, aangedragen als reden om de minor te kiezen.

In de fase van *willen* in het epos wordt de held met een situatie geconfronteerd waarin iets moet gebeuren. Het doel dat gesteld wordt in verhalen waarin studenten zich presenteren als een held is vaak een taak, iets dat volbracht moet worden. Deze fase krijgt vaak veel nadruk, waarbij de taak gelinkt wordt aan het verleden: eerdere studiefases, bijvoorbeeld, of zelfs, zoals we gezien hebben in de verhalen van Maartje en Michael, de (vroeg) jeugd van de student. De fase van *kunnen* hoeft niet lang te zijn. Studenten zullen hier ingaan op bijvoorbeeld het vormen van studiegroepjes en de rol die zij daarbij spelen (waarbij

¹⁴ Bakhtin spreekt hier van de biografie, maar wij vinden die term verwarrend, omdat alle wordingsverhalen biografisch zijn. We hebben voor epos gekozen, in de moderne betekenis van een lang, breed opgezet verhaal dat de wederwaardigheden van een held of groep helden over een langere tijd volgt (en dus niet de engere betekenis van een 'episch gedicht').

vaak een leidinggevende rol nagestreefd wordt, of één waarin de eigen vaardigheden een optimale bijdrage kunnen leveren aan de groep), eerdere studiefases, een goede band met de docent creëren, enz.s. In de fase van *doen* wordt de taak al dan niet (meestal overigens wel) volbracht en de fase van *afsluiten* wordt vaak de conclusie getrokken dat het hoofdpersonage inderdaad de juiste man of vrouw op de juiste plek was.

De centrale gedachte in eposverhalen dat een aangeboren talent tot ontplooiing moet komen, kan echter ook verlamdend werken. Het verhaal heeft dan helemaal geen *happy ending*. Dit zien we, bijvoorbeeld, in Agnes' mini-story. Ze houdt er een echt eposbeeld van schrijven op na: 'Ik ben altijd iemand geweest die riep: 'je moet er ook gewoon talent voor hebben''. Zelf is ze echter door de minor het vertrouwen kwijtgeraakt zo'n aangeboren schrijftalent te bezitten. Ze wil de beste verhalen schrijven, maar dat lukt volgens eigen zeggen niet: 'Mijn verhalen waren niet denderend, staken al helemaal niet boven het maaiveld uit [...] eigenlijk was ik gewoon een gemiddelde leerling.' Dit zit haar dwars, omdat ze altijd had gedacht een groot schrijftalent te bezitten. Nu ze merkt dat anderen ook goed kunnen schrijven, slaat de twijfel toe en concludeert ze zelfs dat ze eigenlijk helemaal geen schrijftalent heeft: 'Maar als ik niet kan schrijven, wat kan ik dan wel?' De epos-opvatting van talent en de voor de held typische drang om de beste te zijn, vormt dus een obstakel voor Agnes' ontwikkeling. Ze voelt zich verdwaald en onzeker.

Het interne conflict dat het hoofdpersonage in Agnes' verhaal ervaart, wordt veroorzaakt door een discrepantie tussen de verhaalfasen *willen*, *doen* en *kunnen*. De fasen *willen* in Agnes' *mini-story of me* is typisch een fase uit het eposverhaal en neemt daarom ook veel ruimte in beslag. Het hoofdpersonage denkt uitvoerig na over alles wat ze graag zou willen bereiken. Een droom die verderop in het verhaal beschreven wordt, laat echter zien dat haar wensen meer thuishoren in een schelmenverhaal:

We bezochten vrijgezellenfeestjes (van mannen), gaybars, schoolfeestjes, stamkroegen en dancefeestjes [...] Moe maar voldaan stortte ik me vroeg in de ochtend in mijn hemelbed (met Ryan Gosling aan mijn linkerzijde, of Johnny Depp of James Franco) en dacht na over de onbezorgdheid, de vrijheid, het mooie van het leven. Alles mag en alles kan.

Terwijl de schelm vooral actie onderneemt en autonomie nastreeft, blijft Agnes' hoofdpersonage echter vastzitten in de fase van *willen* en kan alleen maar over avonturen dromen. De fase van *kunnen* die we in Agnes' verhaal tegenkomen, staat zo op gespannen voet met zowel de fase van *willen* als die van *doen*. Het hoofdpersonage wil van alles, maar omdat ze twijfelt aan haar kunnen, gaat ze niet over tot actie. Dit is niet de fase van *kunnen* die we doorgaans in het eposverhalen tegenkomen. In de verhalen van Maartje en Michael, bijvoorbeeld, blaken de hoofdpersonages van zelfvertrouwen. Ze bezitten

immers het nodige talent en zijn ervan overtuigd dat ze bepaalde doelen kunnen bereiken. Ze hebben alleen de juiste omgeving nodig om tot bloei te komen. De fase van *kunnen* in Agnes' verhaal is veel meer een fase uit het vormingsverhaal, zoals we hierna zullen zien. In vormingsverhalen is kunnen niet een gegeven, maar een langdurig proces vol worsteling en interne strijd.

We komen dus verhaalfasen uit drie verschillende genres tegen in Agnes' mini-story. Deze fasen staan op gespannen voet met elkaar en daardoor ontstaat een bepaalde stagnatie in het leven van Agnes' hoofdpersonage. In zo'n geval kan de studieloopbaanbegeleider samen met de student de discrepantie in de verhaalfasen onderzoeken en bespreken. In het geval van Agnes, bijvoorbeeld, kan de studieloopbaanbegeleider Agnes uitdagen om hetzelfde verhaal helemaal te schrijven vanuit het perspectief van de schelm die ze zo lijkt te bewonderen. Hoe zou een schelm reageren op de ontdekking dat het geschreven verhaal niet boven het maaiveld uitsteekt? Het doel is daarbij niet om de studenten in een 'hokje' te duwen door ze te dwingen hun verhaal zo te veranderen dat ze passen in onze typologie, maar de typologie te gebruiken om te laten zien dat de combinatie van een bepaald type hoofdpersonage met een ander type plot tot dit soort frustraties kan leiden. Met dit als uitgangspunt, kunnen verschillende handelingsmogelijkheden verkend worden met als doel *agency* te stimuleren.

De groeier en het vormingsverhaal

Het vormingsverhaal is een zeer belangrijk genre in de moderne literatuur en staat daar bekend als de Bildungsroman of de *coming of age*-roman. Denk aan de boeken van Charles Dickens en Goethe. De groeier is het minst van alle hoofdpersonages een *readymade* held. hij is aan het begin van het verhaal juist nog niet 'af'. Over de weg die de groeier moet afleggen om dat wel te worden, gaat het verhaal nu juist. Het vormingsverhaal gaat dus over iemand die op zoek is naar zichzelf en zijn plek in de wereld. De omgeving speelt een belangrijke rol in het slagen of falen van deze zoektocht. De groeier is bij uitstek een dialogisch personage: het gesprek met de omgeving vormt de basis voor zelfontplooiing. Dat zien we ook in een Bildungsroman als Dickens' *Great Expectations*, waarin Pip tot zelfrealisatie komt door interactie met mensen uit verschillende sociale milieus.

Dit is het verhaaltipe dat het beste past bij studieloopbaanbegeleiding zoals deze nu plaatsvindt. Dat is ook niet zo vreemd, want het vormingsverhaal sluit aan bij het hierboven beschreven ideaal van groei en bewustwording dat zo gewaardeerd wordt in de hedendaagse samenleving. Deze *perfect fit* tussen vormingsverhaal en kapitalisme zien we ook terug in de endemische aanwezigheid van het vormingsverhaal in de westerse populaire cultuur. Van Hollywoodfilm tot reality tv, de plot van het vormingsverhaal is alomtegenwoordig. Een hoofdpersonage wordt pas als geslaagd gezien, wanneer hij een

karakterontwikkeling doormaakt die, zoals een handboek voor scriptschrijvers het formuleert, leidt tot een verwisseling van een 'tweede keus leven' (waarin geen plek is voor de verlangens, talenten en dromen van het hoofdpersonage) voor een 'eerste keus leven' (waarin het hoofdpersonage eindelijk 'zichzelf vindt' en de doelen die echt bij hem passen weet te bereiken). En daar is altijd persoonlijke groei en zelfinzicht voor nodig (Ruven & Batavier, 2008). Dit lijkt erop te duiden dat het vormingsverhaal in onze samenleving een 'dominant story' is geworden: "The 'normal' way of understanding a situation or the set of assumptions, that has become so ingrained or widely accepted within a culture, that it appears to represent 'reality'" (Winslade & Monk, 1999, p.123). Voor heel veel mensen is een dergelijke plot ook aantrekkelijk en een bijna natuurlijke manier om de eigen ervaringen te narrativeren. Tegelijkertijd laten onze typologie en pilotstudie zien dat het vormingsverhaal zeker niet voor iedereen de ideale plot biedt. Dit 'dominante verhaal' gaat dan functioneren als het opgedrongen verhaal waar we eerder over spraken.

In de fase van *willen* wordt duidelijk dat de groeier ontevreden is met zichzelf en de studievoortgang tot nu toe, of de plaats die hij inneemt binnen de leeromgeving. hij stelt zichzelf ten doel om hier wat aan te veranderen. Daarna volgt een vaak lange periode van zelfreflectie, de fase van *kunnen*, waarbij de groeier in de eerste plaats zelf zijn eigen tegenstander en helper is, maar daarnaast vaak ook belangrijke raadgevers en slechte voorbeelden tegenkomt. Deze fase is de belangrijkste in het vormingsverhaal, en neemt meestal ook de meeste ruimte in beslag. De student probeert erachter te komen wat er precies moet veranderen en wat daar voor nodig is. hij gaat te rade bij anderen, analyseert de leeromgeving en zal waar nodig ook proberen aan te geven waar de leeromgeving niet voldoet. Dat er met de inzichten van deze analyse wat gedaan moet worden door bijvoorbeeld docenten of het opleidingsmanagement, is belangrijk voor de groeier en als dat daadwerkelijk gebeurt, is dit een bron van grote trots. In de fase van *doen* komt het hoofdpersonage door een aantal leerervaringen op te doen tot zelfinzicht en in de fase van *afsluiten* blijkt vervolgens dat de groeier zichzelf en een plek voor zichzelf in de leeromgeving heeft gevonden – of dat dat doel helaas (nog) niet bereikt is, maar dat er nu wel inzicht is verkregen in wat daarvoor moet gebeuren. Studenten die een dergelijk verhaal schrijven, zullen graag feedback en bevestiging willen van hun studieloopbaanbegeleiders. Zij hebben behoefte aan aanwijzingen of ze zich op de goede weg bevinden en willen daar ook over in discussie gaan. Die behoefte zien we overigens ook bij strijders, maar daar is de behoefte aan discussie veel kleiner, terwijl studenten die zich presenteren als helden juist graag de discussie aangaan, maar veel minder afhankelijk zijn van bevestiging en feedback.

In de *mini-stories of me* worden de verschillende genres het vaakst met het vormingsverhaal gecombineerd. Gezien onze stelling dat veel studenten de verwachting van per-

soonlijke ontwikkeling geïnternaliseerd hebben, is dat niet verwonderlijk. Voor Bakhtin is het vormingsverhaal het meest ontwikkelde en complexe genre van de vier. In lijn met wat wij eerder schreven, is vorming – of Bildung, zoals hij het noemt – voor Bakhtin een proces waarin zowel *ontwikkeling* als *bewustwording* optreedt. Interessant genoeg zien we in de *mini-stories of me* van de studenten vooral het eerste: ontwikkeling, en dan vooral competentiegerichte persoonlijke ontwikkeling. Ontwikkeling betekent dan *beter* worden in bepaalde vaardigheden om zo een zeker doel te kunnen behalen. De ontwikkeling richt zich dus voornamelijk op het *kunnen* van het hoofdpersoonage. Zo zegt Wouter over de relatie tussen zijn hoofdpersoonage en diens leeromgeving:

De vakken bieden hem de juiste vaardigheden en tips waarmee hij stukje bij beetje verder komt. Ook al zijn het maar losse woorden die je moet vermijden in een tekst, ze brengen hem toch weer een klein stukje verder.

Voor Bakhtin is bewustwording echter veel belangrijker. Het is om die reden dat hij zo positief is over het werk van Goethe: in diens romans is de vorming van het hoofdpersoonage in de eerste plaats bewustwording, of, zoals Bakhtin het formuleert: ‘Time is introduced into man, enters into his very image, changing in a fundamental way the significance of all aspects of his destiny and life’ (Bakhtin, 1986, p. 21). Het hoofdpersoonage eigent zich dus niet alleen bepaalde vaardigheden of competenties toe die hem in staat stellen een bepaald doel te behalen, maar ondergaat een volledige verandering. Een groeier in de Bakhtiniaanse zin van het woord wordt bijvoorbeeld niet per se een betere schrijver, maar kan tot de conclusie komen dat de jeugddroom om schrijver te worden door veranderingen in zijn omgeving, verwachting of omstandigheden niet haalbaar of zelfs meer wenselijk is. hij is een ander mens geworden met andere levensdoelen.

Het kan nuttig zijn voor de studieloopbaanbegeleider om studenten die zich nadrukkelijk manifesteren als groeier te wijzen op de mogelijkheid van bewustwording als een soort vorming die minstens even waardevol en relevant kan zijn als enkel ontwikkeling. Zo kan de student die een vormingsverhaal schrijft duidelijk gemaakt worden dat ontwikkeling niet alleen betekent dat hij iets *beter* moet kunnen dan voorheen – door het behalen van bepaalde leerdoelen, bijvoorbeeld – maar veel meer nog gaat om een diepgaande persoonlijke verandering die binnen een bepaalde context en door bepaalde gebeurtenissen tot stand kan komen. Studenten kunnen dus aangemoedigd worden een studieverhaal te schrijven vanuit het perspectief van hun persoonlijke levensloop, hun levensfilosofie, ingrijpende gebeurtenissen of over de generatie waartoe ze behoren.

*De strijder en het beproevingsverhaal*¹⁵

Bij het verhaal van de beproeving is het hoofdpersoonage een strijder. Anders dan het hoofdpersoonage van het vormingsverhaal – van wie ook gezegd zou kunnen worden dat zijn vorming een beproeving is – vindt de test die de strijder moet doorstaan niet in dialoog met de omgeving plaats. Sterker nog, de omgeving vormt zelf vaak de beproeving. Dit soort verhalen komt in twee vormen die hier relevant zijn: het verhaal van de interne beproeving en dat van de externe beproeving. Bij de interne beproeving is er sprake van een innerlijke strijd. De strijder moet iets in zichzelf zien te overwinnen, een zwakte of een onvermogen bijvoorbeeld. Bakhtin noemt hier verhalen over heiligen die een verleiding moeten zien te weerstaan. Het apocriefe verhaal over Petrus die uit Rome vertrekt om zijn kruisiging te ontlopen, maar na zijn ontmoeting met Christus toch terugkeert, is een goed voorbeeld. Bij de externe beproeving moet iets in de omgeving verslagen worden, wil de strijder zijn doel kunnen bereiken. Veel van de Arthuriase verhalen over de ridders van de Ronde Tafel zijn illustraties van dit type verhaal.

In het verhaal van de interne beproeving wordt de strijder in de fase van *willen* geconfronteerd met een zwakte of verleiding, hij beseft bijvoorbeeld dat de afleiding van sociale media moet worden weerstaan, er een betere balans tussen privéleven en studie gevonden moet worden, dat zijn communicatieve vaardigheden tekort schieten voor de samenwerking met medestudenten, enz.s. In de fase van *kunnen* gaat het hoofdpersoonage bij zichzelf te rade, hij moet de innerlijke kracht zien te vinden om de verleiding te weerstaan en de eigen zwakte het hoofd te bieden – kortom, om de test te doorstaan. Anders dan in het vormingsverhaal zal de omgeving niet uitgebreid geanalyseerd worden: de strijder heeft daar geen behoefte aan, omdat het hem alleen om de eigen vorming gaat. In de fase van *doen* wordt duidelijk of het hoofdpersoonage zijn doel bereikt: de zwakte is overwonnen, de verleiding is weerstaan – of niet, natuurlijk, maar dan is er in ieder geval wel een eerste stap gezet op weg naar die overwinning. In de fase van *afsluiten* wordt duidelijk wat het hoofdpersoonage aan deze overwinning – of het zetten van een eerste stap – heeft gehad voor zijn studieloopbaan.

Tamara's verhaal illustreert een innerlijke beproeving. Ze worstelt met faalangst en perfectionisme en verwoordt de innerlijke strijd daarmee op metaforische wijze. Het schip kan gezien worden als de voortgang van haar eigen studieloopbaan die verstoord wordt doordat ze haar studietaken (andere schepen) te goed wil uitvoeren:

Drie jaar lang vaart het schip over de wateren van de opleiding [...] Het laatste jaar doelloos, omdat het roer stuk is gegaan. Het meisje is de weg kwijtgeraakt op de 'grote'

¹⁵ In de Engelse vertaling van Bakhtin: 'the novel of ordeal'

zee. Ze gaat achter elk schip aan, wil haar taken perfect uitvoeren en wil alle schepen overwinnen. Het water klotst tussen de kade en de boot. Het meisje raakt overwerkt.

In het verhaal ondergaat Tamara's hoofdpersoon een metamorfose: van overspannen meisje naar een dappere piraat die de strijd aangaat met haar eigen angsten en onzekerheden. De piraat legt de dwingende en veroordelende stem die haar telkens weer tot werken wil aanzetten het zwijgen op. Deze stem wordt in het verhaal gepersonifieerd als een strenge kapitein:

'Kapitein!' roept ze nog eens. 'Ik ben niet doof, ga terug aan het werk en wel nu!' klinkt een akelige stem achter haar. Maar ze heeft geen zin om aan het werk te gaan, dus dat doet ze ook niet. Waarom zou hij dat voor haar bepalen?

De *mini-story of me* biedt dus een imaginaire ruimte waarbinnen de innerlijke strijd in de vorm van verschillende personages en door middel van een dialoog gestreden kan worden. Tamara's slimme vondst biedt volgens ons een interessant model voor studieloopbaanbegeleiders, die studenten kunnen aanmoedigen om op vergelijkbare wijze hun innerlijke beproeving vorm te geven en de verschillende stemmen of interne posities die voor conflict zorgen op te voeren als verhaalpersonages. Op deze manier leren studenten die zich manifesteren als innerlijke strijders hun angsten te visualiseren. Vervolgens kan zo'n student een korte dialoog schrijven tussen de verschillende personages, om zo verschillende reacties op angsten of onzekerheden op een veilige manier te onderzoeken.

In het verhaal van de externe beproeving is de fase van *willen* eveneens een confrontatie met iets dat overwonnen moet worden, maar in dit geval komt de test van buiten. Het verschil met de held in het epos is dat de strijder een aantal vaardigheden moet verwerven of ontwikkelen die hij eerder niet had om de test te doorstaan – terwijl de held zo'n ontwikkeling niet doormaakt, maar slechts een beroep doet op de vaardigheden en kwaliteiten die hij altijd al bezat. Het verwerven van deze vaardigheden door de strijder staat centraal in de fase van *kunnen*. Zoals de draak in het sprookje pas verslagen kan worden als het magische zwaard in bezit van de held is, zo zal de student in dit geval moeten zorgen dat hij in het bezit komt van wat nodig is om de test te doorstaan. Het doorstaan van die test vormt de fase van *doen* en neemt vaak de vorm van een spannend avontuur aan (het belangrijkste verschil tussen dit soort verhalen en het pure avonturenverhaal, is de nadruk op de fases van *willen* en *kunnen*, die hier veel belangrijker zijn). De fase van afsluiting is als die bij het verhaal van de innerlijke beproeving.

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen verschillende vormen van externe beproeving. In het geval van Zoë zijn de meningen van familie en vrienden de obstakels die haar ontmoedigen om verder te studeren: "Nog een opleiding volgen? Waarom? Ben

je daar niet iets te oud voor?’ Bekende uitspraken van familie en vrienden die ik in Ommen heb achtergelaten.’ Zoë ontvlucht het dorp waar ze woont en maakt een reis naar Australië. Deze reis kan gezien worden als een ‘magisch zwaard’: de competentie van zelfstandigheid die de strijder in Zoe’s verhaal nodig heeft om haar beproeving aan te kunnen gaan. Ver van de meningen van haar familie en vrienden hakt ze de knoop door om na terugkomst door te studeren.

Ook Mabel presenteert zich als een strijder die allerlei externe obstakels het hoofd moet bieden. Deze obstakels zijn echter van een geheel andere aard. Op jonge leeftijd krijgt het hoofdpersonage een hartinfarct en loopt een grote leerachterstand op, vooral in de Nederlandse taal: ‘Ik faalde op spellingtesten, ik faalde in mijn verslagen en ik werd met de dag onzekerder. Maar ik werkte keihard en in mijn eerste jaar op [mijn hogeschool] behaalde ik bijna mijn propedeuse.’ Terwijl Zoë de strijd met haar naaste omgeving aangaat, heeft Mabel te kampen met omstandigheden waar ze weinig invloed op kan uitoefenen. Ze gaat dus niet de strijd met de obstakels zelf aan, maar wordt juist uitgedaagd om met bepaalde obstakels om te leren gaan.

Het is van belang dat studieloopbaanbegeleiders bij beproevingsverhalen duidelijk onderscheid maken tussen het soort strijd dat gevoerd wordt: gaat het om een interne of externe strijd en is het doel van de externe beproeving om bepaalde obstakels uit de weg te ruimen of juist om met deze obstakels om te leren gaan? Daarnaast kan er ook gekeken worden naar de consequenties van deze strijd, zoals die duidelijk worden in de fase van *afsluiten*. Wat zijn de gevolgen, bijvoorbeeld, van het zich losmaken van familie en vrienden? En hoe zou het zijn wanneer deze mensen niet als obstakels worden gezien maar juist als inspiratiebronnen, zoals het geval is in veel epos-verhalen? De kritische vragen vanuit de omgeving kunnen dan gezien worden als een belangrijke stimulans om een bepaald doel te behalen. In het geval van Mabel kan bemoediging juist al heel veel betekenen. Samen met de student kan de studieloopbaanbegeleider nadenken over verschillende manieren om binnen de opleiding met bepaalde obstakels om te gaan. Tamara kan bijvoorbeeld aangemoedigd worden om een mindfulnesscursus te gaan volgen en Mabel Nederlandse bijles.

4. Gebruik van de typologie bij studieloopbaanbegeleiding

In bijna alle studieverhalen uit onze pilotstudie zijn één of meerdere kwadranten uit onze typologie te herkennen. De typologie helpt duidelijk te maken hoe de student zijn eigen ontwikkeling en verhouding tot de leeromgeving ziet – en of deze overeenstemmen met het type plot waar voor gekozen is. Zo zagen we dat de avonturier en schelm beiden weinig waarde hechten aan persoonlijke ontwikkeling en dialoog met de leeromgeving. Maar waar

de avonturier de omgeving vooral als een bron van inspiratie en spannende belevenissen ervaart, is de schelm vaak in conflict met de omgeving. De held heeft zijn omgeving nodig om aangeboren talenten tot bloei te laten komen, terwijl de groeier zijn ontwikkeling altijd koppelt aan de dialoog met de omgeving. De strijder is weer veel onafhankelijker van zijn omgeving, maar de beproevingen aan de hand waarvan de strijder zich ontwikkelt vinden wel tegen de achtergrond van een dan eens behulpzame, dan eens vijandige omgeving plaats. Natuurlijk is geen verhaal gelijk. Studenten combineren vaak elementen uit verschillende genres, of aspecten van verschillende typen hoofdpersonages. Dat gebeurt met wisselend succes: wat onze typologie ook laat zien, is dat de combinatie van sommige plotelementen en aspecten van bepaalde typen hoofdpersonages tot frictie kan leiden.

Zelfs de meest genre-vaste storytelling, die bijna geheel in het één of andere kwadrant van onze typologie geplaatst kan worden, blijft echter een uiterst individueel en uniek verhaal. Uit de interviews met studenten naar aanleiding van onze pilotstudie bleek dat juist de mogelijkheid tot het vertellen van het eigen verhaal gewaardeerd wordt. Storytelling levert studenten zo inderdaad een gevoel van agency op. Dat zou teniet gedaan worden als studieloopbaanbegeleiding aan de hand van storytelling zou verworden tot een gegeneraliseerde toepassing van een bepaald type begeleiding bij een bepaald type verhaal. In de voorgaande paragraaf gaven wij slechts enkele suggesties voor hoe onze typologie tijdens de studieloopbaanbegeleiding ingezet kan worden.

Voor succesvol gebruik van storytelling bij studieloopbaanbegeleiding is het noodzakelijk dat deze begeleiding plaatsvindt in een narratief-georiënteerde leeromgeving. Mott *et al.* (1999) onderscheiden drie activiteiten die binnen een dergelijke leeromgeving ondernomen worden: (1) *co-construction*, waarbij degene die begeleid wordt en de begeleider samen een verhaal over de opgedane ervaringen construeren; (2) *exploration*, oftewel het onderzoeken van dit verhaal om zo te achterhalen hoe bepaalde intenties en motieven het handelen van het hoofdpersoonage beïnvloeden; en (3) *reflection*, het reflecteren op verschillende ervaringen vanuit het verhaal. Vanwege de nadruk die wij leggen op de agency die het vertellen van het eigen verhaal met zich meebrengt, worden de activiteiten in de narratief-georiënteerde leeromgeving bij ons iets anders ingevuld. Voorafgaand aan *co-construction* is er bij ons sprake van autonome *construction* door de student zelf, en de *exploration* vindt bij ons juist plaats aan de hand van *co-construction*, in de vorm van de dialoog tussen student en studieloopbaanbegeleider over het door de student geformuleerde studieverhaal. Zo wordt gewacht tot nadat de student het verhaal op eigen voorwaarden verteld heeft met het stellen van de vraag: 'waarom deed je dit?' Dat is een vraag die binnen studieloopbaanbegeleiding weliswaar noodzakelijk is, maar die al snel ervaren kan worden als een uiting van de observerende, normaliserende en examinerende blik waar wij eerder over schreven. Door te wachten met deze vraag, kan de student deze vanuit de met het verhaal verkregen *agency* tegemoet treden.

Idealiter bestaat narratieve studieloopbaanbegeleiding zoals wij die voorstellen dus uit drie fasen, die steeds weer herhaald worden. Ten eerste is er een autonome reflectie door de student aan de hand van het vertellen van het eigen verhaal, gebruikmakend van het hierboven beschreven hoofdpersonage/doel-model en het narratief programma van Greimas. Die autonome reflectie wordt gevolgd door het dialogisch analyseren van deze narratieve reflectie door student en studieloopbaanbegeleider (of studenten onderling: men kan studenten in een latere studiefase deze analyse ook in groepjes van vier of vijf laten maken): de *co-construction* en *exploration* van Mott *et al.* Daar volgt een derde fase op, namelijk een herschrijving van het verhaal – *reflection* – waarbij de student de dialoog met studieloopbaanbegeleider en eventuele medestudenten in meer of mindere mate integreert in een nieuw studieverhaal, dat als uitgangspunt kan dienen voor de volgende studiefase. De typologie die wij hierboven introduceren, is bedoeld om de dialoog tussen student en studieloopbaanbegeleider op gang te brengen. Deze dialoog (fase 2) bemiddelt tussen autonome reflectie (fase 1) en dialogische reflectie (fase 3) door de student (zie figuur 4). Studenten kunnen zo, uitgaand van het studieverhaal dat ze verteld hebben om hun studeerervaring weer te geven, bewustere keuzes maken voor wat betreft hun persoonlijke ontwikkeling en hun verhouding met de leeromgeving.

Fase	Activiteit	Uitwerking
1.	Autonome <i>construction</i>	De student schrijft een studieverhaal aan de hand van het hoofdpersonage/doel-model en de vier verhaalfasen
2.	<i>Co-construction & exploration</i>	Met de typologie als uitgangspunt gaan student en studieloopbaanbegeleider, of studenten onderling, een dialoog aan over het studieverhaal
3.	Dialogische <i>Reflection</i>	De student schrijft een nieuw studieverhaal naar aanleiding van de dialoog bij 2

Figuur 4: Een cyclisch model voor storytelling in studieloopbaanbegeleiding.

Wanneer studenten zelfstandig een studieverhaal hebben geschreven, kan de studieloopbaanbegeleider in kleine groepjes of in persoonlijk contact met de student tot een dialogische analyse van de studieverhalen van de studenten komen. Het is goed om daarbij rekening te houden met de aard van de emplotment die tot het studieverhaal geleid heeft. We hebben gezien dat emplotment volgens Ricoeur een selectie met zich meebrengt en het is interessant om na afloop samen met de student de gemaakte keuzes en de verbanden tussen oorzaak en gevolg die gelegd zijn te analyseren. Vervolgens kunnen student en studieloopbaanbegeleider samen het doel van het hoofdpersonage analyseren. Dit kan aan de hand van de volgende vragen, gebaseerd op de vier verhaalfasen: Wat *wil* het hoofdpersonage? Wat *kan* het hoofdpersonage? Wat *doet* het hoofdpersonage? En hoe *beoordeelt* het hoofdpersonage zijn handelingen? Dan wordt het type hoofdpersonage vastgesteld aan de hand van onze typologie, die makkelijk uit te leggen is aan studenten.

Waarschijnlijk komt de student tot de conclusie dat het hoofdpersonage uit verschillende sub-persoonlijkheden bestaat. Zo zagen we in Agnes' *mini-story of me* dat het hoofdpersonage een epos-opvatting van talent heeft, de wensen van een schelm en de werkmentaliteit van een groeier. Belangrijk is om vast te stellen of deze verschillende sub-persoonlijkheden harmonieus samengaan, of dat zij elkaar in de weg lopen. In dat laatste geval kan de student aangespoord worden om het conflict tussen de sub-persoonlijkheden te verwerken in een fictief verhaal, zoals Tamara dat al uit zichzelf deed. Ten slotte kan de relatie van het hoofdpersonage met zichzelf en met zijn omgeving – die, afhankelijk van het type hoofdpersonage, monologisch of dialogisch is – verkend worden door te kijken wie in het verhaal 'helpers' en 'tegenstanders', 'aanstuurder' en 'begunstigde' zijn (figuur 3). Een analyse van de relatie tussen het hoofdpersonage en zichzelf en het hoofdpersonage en de omgeving brengt ook interne of externe conflicten aan het licht, zoals de voorbeeldanalyses in voorgaande paragrafen hebben laten zien.

Deze verschillende dialogische analyses kunnen dan verwerkt worden in een nieuw studieverhaal, waarmee de studieloopbaanbegeleiding voor deze studiefase afgesloten wordt. Zoals we eerder in dit hoofdstuk schreven, wordt in Ricoeurs derde stap van storytelling het verhaal een gebeurtenis in een nieuwe reeks gebeurtenissen. Op het nieuw geformuleerde *mini-story of me* kan bij toekomstige studiefases voortgebouwd worden: de eerdere, met het verhaal afgeronde studiefase en de dialogische reflectie daarover leven door het vertelde verhaal voort in, zijn in feite een onderdeel van, de nieuwe studiefase. Bij een doorlopende narratieve studieloopbaanbegeleiding creëert dit continuïteit en samenhang.

Het voorbeeld van Tamara, waarin een onzeker meisje uitgroeit tot een zelfstandige piraat, laat zien hoe vruchtbaar het soms kan zijn om studenten bij het schrijven, maar vooral ook bij het herschrijven van hun studieverhaal aan te sporen om hun ervaringen te fictionaliseren. Hoewel storytelling in het kader van studieloopbaanbegeleiding in de eerste plaats een vorm is van wat Lengelle & Meijers (2013) reflectief schrijven noemen – bepaalde existentiële kwesties en handelingsdoelen worden onderzocht door erover te schrijven – is er zeker ook plaats voor creatief schrijven: de student kan spelenderwijs zijn persoonlijke professionele ontwikkeling in kaart brengen en daarbij kiezen uit fictie, autobiografie en dialoog (Lengelle & Meijers, 2013)¹⁶. In onze pilotstudie zagen we hoe studenten al uit zichzelf min of meer fictionele verhaalelementen gebruikten om hun studeerervaring onder woorden te brengen: hyperbolen, dromen en piratenverhalen bleken

¹⁶ Lengelle & Meijers noemen een derde vorm van schrijven als bruikbaar voor loopbaanbegeleiding: expressief schrijven, waarbij in de vorm van bijvoorbeeld gedichten of liedjes een emotionele beleving verwerkt wordt. Dit valt echter niet onder storytelling zoals wij dit definiëren, omdat het voor narratie essentiële emplotment ontbreekt. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de vorm van narratieve studieloopbaanbegeleiding die wij hier presenteren niet aangevuld zou kunnen worden met expressief schrijven.

net zo – of juist meer – geschikt voor reflectie als feitelijke verslagen. Dit soort overdrijvingen, symbolen en metaforen kunnen een goed uitgangspunt zijn voor de tweede fase van de narratieve studieloopbaanbegeleiding, waar student en studieloopbaanbegeleider samen kunnen kijken wat de student er eigenlijk mee onder woorden probeert te brengen.

In dit hoofdstuk hebben wij aan de hand van onze typologie en voorbeelden uit de praktijk proberen aan te tonen dat storytelling een aanvulling op en misschien zelfs wel een alternatief vormt voor de reflectiemodellen die nu op het HBO gebruikt worden. Deze modellen spelen een belangrijke rol in de studieloopbaanbegeleiding van studenten en hebben als doel reflectie op persoonlijke ontwikkeling te stimuleren. Zij zorgen echter, zoals wij aan het begin van dit hoofdstuk betoogden, voor een analyse van ervaringen voordat er reflectie plaatsvindt, laten weinig ruimte over voor de persoonlijke beleving van studenten en verworden makkelijk tot ‘invuloefeningen’. Daarnaast impliceren de modellen, omdat ze uit managementstudies en bedrijfskunde komen, continue groei en ontwikkeling. Deze verwachting wordt door studenten geïnternaliseerd en daarom ‘meten’ ze hun studievoortgang aan de hand van behaalde competenties en leerdoelen. Als we met onze typologie naar de verhalen uit onze pilotstudie kijken, zien we echter dat studenten, wanneer ze hun studieverhaal op eigen voorwaarden kunnen schrijven, op verschillende manieren naar hun studievoortgang kijken. Studenten blijken niet alleen maar – zoals de institutionele context wellicht wel graag zou zien – groeiers te zijn: er zijn genoeg schelmen, helden, strijders en allerlei combinaties van deze vier hoofdpersonages voor wie de ontwikkeling en bewustwording van de groeier minder of zelfs helemaal niet relevant is.

Hoewel wij ons in dit hoofdstuk richten op studieloopbaanbegeleiding, achten wij het typologiemodel ook bruikbaar voor carrièrebegeleiding. Centraal bij deze begeleiding staat de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit, waarbij een koppeling wordt gemaakt tussen de persoonlijke eigenschappen en motivaties van de persoon en de eisen van de arbeidsmarkt. Een relatie tussen het hoofdpersonage en zijn omgeving is dus belangrijk voor de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit. Juist deze relatie kan aan de hand van het typologiemodel in beeld gebracht worden. Het hoofdpersonage/doel-model en de vier verhaalfasen van Greimas kunnen helpen bij het schrijven van een carrièreverhaal. Dit verhaal kan aan de hand van het typologiemodel geanalyseerd worden. Het type hoofdpersonage kan geïdentificeerd worden, interne conflicten in het hoofdpersonage of externe conflicten met de omgeving kunnen aangeduid worden en de positionering van het hoofdpersonage ten opzichte van zijn omgeving kan onderzocht worden. Op basis van deze dialogische analyse tussen coach en werkzoekende of werknemer, kunnen alternatieve verhalen geschreven worden waarbij het hoofdpersonage een duidelijk doel voor ogen heeft en verschillende manieren van handelen onderzoekt.

Literatuur

- Alter, R. (1964). *A Rogue's Progress*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ruven, P., & Batavier, M. (2007). *Het geheim van Hollywood. De gouden succesformule voor schrijvers, acteurs, regisseurs en andere film liefhebbers*. Amsterdam: Theatrebookshop.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). *Vloeibare tijden: Leven in een eeuw van onzekerheid* (vert.). Zoetermeer: Klement.
- Doran, G.T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review* 70: 35–36.
- Eakins, J. P. (2004). Introduction. In J.P. Eakins (red.), *The Ethics of Life Writing* (pp. 1-16). Londen: Cornell University Press.
- Foucault, M. (1989). *Discipline, toezicht en straf: de geboorte van de gevangenis*. Groningen: Historische uitgeverij.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Greimas, A.J. (1991). *De betekenis als verhaal. Semiotische opstellen*. Amsterdam: Benjamins.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *The Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hoek, L.H. (1985). Literatuursemiotiek. In R.T. Segers (red.), *Vormen van Literatuurwetenschap: moderne richtingen en hun mogelijkheden voor tekstinterpretatie* (p. 137-170). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Humphry, A.S (2005). SWOT Analysis for Management Consulting. In *SRI Alumni Association Newsletter*, December, 7-8.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling*. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78: 21-30.
- Lengelle, R., & Meijers, F. (2013). Narrative Identity: Writing the Self in Career Learning. *British Journal of Guidance and Counseling*, 41: 1-21.
- MacAdams, D. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Morrow.
- Meijers, F. (2012). Loopbaanleren als (dialogisch) probleem: een introductie. In F. Meijers (red.), *Wiens Verhaal Telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance and Counseling*, 40(2): 157-177.
- Meneghelli, D. (2013). Storie proprio così. Il racconto nell'era della narratività totale. Milaan: Morellini.

- Miltenburg, E., & Wit, A. de (2009). Foucault en dossiers. Geraadpleegd via <http://www.syntheseonline.nl/thema/foucault-en-dossiers> op 21 februari 2014.
- Mittendorff, K., Van der Donk, S., & Gellevij, M. (2012). Op zoek naar de kwaliteit van reflectieprocessen van studenten. In F. Meijers (red.), *Wiens Verhaal Telt? Naar een narratieve en dialogische loopbaanbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & Brok, P. den (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools. *The Netherlands' Journal of Vocational Education & Training*, 60(1): 75-91.
- Mott, B., Callaway, C., Zettlemover, L., Lee, S., & Lester, J. (1999). Towards Narrative-Centered Learning Environments. *Proceedings of the 1999 Fall Symposium on Narrative Intelligence*: 78-82).
- Phelan, J. (1998). *Narrative as Rhetoric. Reading the Spells of Porter's 'Magic' in The Critical Tradition*. Boston: Bedford Books.
- Prince, G (1999). Revisiting Narrativity. In W. Grünzweig, & A. Solbach (red.), *Grenzüberschreitungen. Narratologie im Kontext* (pp. 43-51). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1986). Life in Quest of Narrative. In *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative. Volume 3*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D.A. Brown (ed.), *Career choice and development* (fourth edition., pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counseling*, 24: 185-198.
- Welten, R. (2013). Het HBO in een vloeibare samenleving. *ScienceGuide* geraadpleegd via <http://www.scienceguide.nl/201302/het-hbo-in-een-vloeibare-samenleving.aspx> op 25 februari 2014.
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York, NY: Norton.
- Winslade, J. & Monk, G. (1999). *Narrative counseling in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2009). What are Vocational Training Conversations about? Analysis of Vocational Training Conversations in Dutch Vocational Education from a Career Learning Perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3): 247-266.